جـامعة الجزائـر
كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا

التوافق النفسي الاجتماعي المدرسي للطفل و علاقته بعمل الأم

مذكرة مكملة لبرنامج الماجستير
في علوم التربية

إعداد:
قويدري لطيفة

إشراف:
أ.د. بلعربي الطيب

السنة الجامعية: 2009/2008

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلـى أبـي و أمـي و كـل إخو

إ زوجي ا بيب إبـراهيم و عائلته

إلـى كل الصديقات امعة بوزريعة

إلـى زمـلاء العمـ ـ ـل

إ كل من ساعد إ از هذا العمل

إلـ ـ ـى كـ ـ ـل طالـب علـم

إ كل هؤلاء أهدي رة جهدي ا تواضع.

كلمة شكر

أتقدم بشكري ا الص إ الأستاذ الدكتور بلعـر ،

الذي كان نعم ا شرف و ا وجه، و الذي كان صبورا معنا

طيلـة مـدة إ ـاز هـذا البحـث.

كما أتقدم بالشكر إ الأستاذ دوقة على كل ما قدمه

لنا من مساعدة و نصائح.

إ كل الأساتذة الذين وافقوا على مناقشة هذه ا ذكرة.

إ زوجي الغا الذي كان له الفضل الكب إ ام هذا العمل.

إ أ الذي كان الدافع وراء احي و إ أمي ال رعتـ

الص دعائها، و إ أهل زوجي الذين وقفوا ا .

إ كل هؤلاء، أقول شكرا... شكرا ...شكرا.

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

مقدمــة:

تعتبر الأسرة أول بيئة اجتماعية يعيش فيها الطفل، و منها يكتسب أسلوب الحياة و الحركة و كيانه الذاتي، و يستمر محصورا في إطار حدودها قبل نضجه. يتأثر الطفل بالبيئة التي ينشأ فيها تأثرا كبيرا في نموه، فإن هي ساعدته على إشباع حاجاته البيولوجية و النفسية، استقام سلوكه في مختلف جوانبه، أما إذا حدث العكس فإن شخصيته تضطرب و يصبح يصارع و يكابد العقد و مختلف الآلام السيكوسوماتية.

إن الطفل الذي يلقى إشباعا و رعاية لشؤونه يحس بالطمأنينة في العالم الذي يحيط به، بحيث يراه مكانا آمنا يعيش فيه، و ليس مكانا باردا لا يهتم به، أو مكانا معتديا أو مهددا لا بد و أن يحمي نفسه منه.

لقد ظهرت في السنوات الأخيرة من القرن الماضي وبداية هذا القرن متغيرات بيئية وأسرية كان لها تأثير واضح على واقعنا الاجتماعي والاقتصادي، وبالتالي فإن هذه المتغيرات راحت تؤثر بشدة على حياة أطفالنا بشكل أو بآخر. بعض هذه المتغيرات هي في صالحهم والبعض الآخر ليس كذلك، الأمر الذي أثر على صحة أطفالنا النفسية.

إن متطلبات الحياة والمشكلات الاقتصادية التي تواجهها الأسرة المعاصرة، اضطرت بعض الأمهات إلى الخروج للعمل كي تساعد أزواجهن على الوفاء بمتطلبات المنزل، ولهذا أصبح أطفال الأم العاملة يتلقون انتباها ورعاية أقل من أقرانهم في الماضي والذين لم تكن أمهاتهم تعملن في أي عمل سوى رعاية الأطفال و البيت.

إن خروج المرأة للعمل يؤدي إلى انقطاعها عن رعاية أطفالها ساعات طويلة في اليوم، و يضيف عليها العمل ضغوطا و توترات تنعكس على حياة الأسرة و إشباع حاجات الطفل و شعوره بالتقبل و الأمن، و قد لا تكون المشكلة في العمل الذي تقوم به

الأم، و لكن في توفر الوقت الكافي للاهتمام بالأطفال و راحة الأعصاب و الجسم التي تجعل الأم تقبل على رعاية الأطفال و إشباع حاجاتهم.

إن اختيار المرأة لدورها في الحياة، أصبح معقدا إلى حد كبير و ذلك لتعرضها لضغوط عديدة، فهي من ناحية تخضع لضغط التقاليد وللطبيعة البيولوجية التي تدفعها في اتجاه الأعمال المنزلية و الأمومة، و من ناحية أخرى الفرص التي أصبحت متاحة أمامها في عالم الوظيفة و الأجر، و يواجه اختيار المرأة بالعقبات نتيجة لأربعة عوامل: الزواج، الأعمال المنزلية، إنجاب الأطفال و تربيتهم، و الوظيفة.

الأم هي نقطة انطلاق الطفل و حجر الزاوية في تطور نموه النفسي، و هي بالنسبة له المعين الأول لكل ما قد يحس به من حاجة، و الكافلة الأولى لكل رغباته، و يؤكد علماء النفس على الأهمية البالغة لهذه العاطفة المتبادلة بين الطفل و أمه. و قد يحدث أن تغيب الأم عن ابنها بسبب العمل خارج البيت فتحرمه من رعايتها لساعات طويلة و قد يتأثر الطفل بهذا الغياب و يظهر ذلك في سلوكاته غير التوافقية، بينما يتأقلم بعض الأطفال مع وضعية أمهاتهم العاملات و يبدون توافقا نفسيا و اجتماعيا و دراسيا و هذا بسبب أسلوب الأم العاملة في التعامل مع أبنائها و طريق تربيتها لهم، و تنظيم وقتها بين العمل خارج البيت و مسؤولياتها نحو أبنائها.

لذلك ارتأينا من خلال هذا البحث الكشف عن علاقة التوافق النفسي الاجتماعي المدرسي للطفل بعمل الأم، و قد تم تقسيم الدراسة إلى جانبين: جانب نظري، جانب ميداني.

يشمل الجانب النظري الفصول الآتية:

- الفصل الأول: و هو الفصل الذي يحتوي على الإشكالية، الفرضيات، أهمية و أهداف البحث، و الدراسات السابقة.

- الفصل الثاني: و قد خصص لتعريف التوافق و العوامل المؤثرة فيه و أبعاده و تقديم النظريات المختلفة له، و أساليبه، و دور الأسرة و المدرسة و المجتمع في تحقيق التوافق النفسي للطفل.
- الفصل الثالث: و قد خصص للطفولة و تعريفها، و مكانتها لدى الأمم و الشعوب عبر التاريخ و كذا متطلباتها.
- الفصل الرابع: عرضت فيه نظريات النمو و مبادئه و مراحله في الطفولة، و أهم مظاهره.
- الفصل الخامس: خصص للمرأة و العمل، و قد عرضت فيه مكانة المرأة في الأديان السماوية و خروج المرأة للعمل في العالم و العالم الثالث و العالم العربي و في الجزائر، كما تم عرض تطور وضعية المرأة و أثر خروج المرأة للعمل على الأسرة و على نفسها و على أطفالها، و كذا مشكلات المرأة العاملة.

بينما يشمل الجانب الميداني الفصول الآتية:

- الفصل السادس: و يشمل منهجية البحث، و قد عرضت فيه الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، المجال الزمني و المكاني للدراسة، عينة البحث، و أدوات جمع البيانات، وكذا الأدوات الإحصائية المتبعة.
- الفصل السابع: و تم فيه عرض النتائج و مناقشتها.

الفهـرس

المحتوى **رقم** الصفحة

البـاب الأول

الفصل الأول: **الإطار النظري للبحث**

الفصل الثاني : التوافق

الفصل الثالث: الطفـ ولـ ـة

الفصل الرابع: النمو ومظاهره في مرحلة الطفولة

الفصل الخامس: المرأة والعمل

البـاب الثانـي

الفصل السادس: منهجية البحث

الفصل السابع: عرض ومناقشة النتائج

الباب الأول

الجانب النظـــري

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

الفصل الأول: الإطار النظري للبحث

5. الإشكاليـــة
6. الفرضيــات
7. أهميــة الدراسة وأهدافها
8. الدراسات السابقة

1.4. الدراسات العربية
2.4. الدراسات الأجنبية
3.4. الدراسات الجزائرية

1. الإشكاليـ ـة:

يمر المجتمع الجزائري وعلى غرار بقية المجتمعات بتغيرات سريعة في كل الميادين و عل كل المستويات، الأمر الذي أثر حتى على طبيعة العلاقات الاجتماعية و سلوك الأفراد و اتجاهاتهم، وتداخلت بالتالي الأدوار الاجتماعية للأفراد، ومنها أن أضيف إلى المرأة أدوار أخرى كخروجها لعالم الشغل و امتهانها لمهن كانت في الماضي حكرا على الرجل وهذا للمساعدة في الأعباء الاقتصادية لأسرتها من جهة، و لإثبات حقها بالإسهام في رقي المجتمع من جهة ثانية.

إن خروج المرأة للعمل، و رغم ما يمثله لها ولأسرتها، فله انعكاساته و أولها على تربية أطفالها، حيث أن هذا الوضع خلق لها صعوبات إزاء دورها الرئيسي المنوط بها وهو دور الأم. وعمل المرأة يقتضي خروجها من المنزل يوميا، فتضطر إلى ترك طفلها لشخص آخر يقوم مقامها، مما يخلق مشاكل و صعوبات لدى الطفل نتيجة ابتعاد أمه عنه معظم الوقت و هذا قد يعرضه للتنشئة في جو من الحرمان العاطفي.

لقد عالجت العديد من الدراسات و البحوث التربوية و السيكولوجية – العربية منها والأجنبية- موضوع الطفل وعلاقته بأمه خلال مراحل نموه وأثر هذه العلاقة في نموه النفسي و الاجتماعي، و اتفق كل من ***Erikson***, **(1985)**، ***Ribble*** (**1969**)، ***Ross*** **(1988)**،***Bowlby*** (**1952**) على أن انفصال الطفل عن أمه يعتبر تهديدا لسلامته، وأن ثقة الصغير بنفسه وبالعالم تتوقف على نوع العلاقة بأمه كما أن دارسات كل من **بثينة قنديل (1964)، سهير كامل أحمد (1999)، سميرة محمد شند (2000)، و مصطفى فهمي (1977)** ،تشير أن لخروج المرأة إلى العمل آثارها على أطفالها من حيث درجـ ـة تكيفهم النفسي والاجتماعي، وأن أول أساس لصحة الطفـ ـل النفسية إنما

تستمد من العلاقة الحارة الوثيقة والدائمة التي تربط الطفل بأمه وبصفة دائمة، وأي حالـة تحرم الطفـل من هذه العلاقة تسمى "الحرمان الأمومي" وتكاد كل البحوث تتفق على أن للحرمان الأمومي آثاره السيئة على النمو النفسي والاجتماعي للطفل، ومع ذلك توجد دراسات أخرى لها رأي مخالف ومن بينها دراسة **لويل و بورشينال** وغيرهما حيث بينا أن أبناء الأمهات العاملات أكثر توافقا من غيرهم وأكثر ثقة بأنفسهم، ذلك أن الأم العاملة تفرض طرقا نظامية حاسمة وتشجع أبنائها على الاستقلال والاعتماد على النفس.

كما وقد أظهرت نتائج الدراسات مثل دراسة **غياد و أندرسون** (1990) تناقضا فيما يخص المستوى الدراسي للأطفال، فمن الدراسات التي وجدت أن عمل الأم وبالا على أعمال الأطفال الدراسية، في حين وجدت دراسات عكس ذلك، حيث أثبتت أن لعمل الأمهات تأثيرا إيجابيا نظرا لتمتعهن بتأهيل أكبر و مستوى تعليمي وثقافي أحسن تستغله الأمهات عندما يكن بالبيت.

في خضم هذا التضارب في وجهات النظر حول أثر عمل المرأة على أبنائها، و من خلال نتائج هذه الدراسات، نحاول معرفة مدى تأثر الطفل بعمل أمه في مجتمعنا، وتتبلور إشكالية بحثنا في التساؤلات التالية:

- هل هناك علاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي المدرسي للطفل و عمل الأم؟.
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي المدرسي بين أبناء الأمهات العاملات و ذلك باختلاف نوع عمل الأم؟.
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من أطفال الأمهات العاملات من حيث توافقهم النفسي الاجتماعي المدرسي؟

2. الفرضيات:

في ضوء التساؤلات المطروحة نفترض ما يلي:

- هناك اختلاف بين أبناء الأمهات العاملات و أبناء الأمهات غير العاملات من حيث توافقهم النفسي الاجتماعي المدرسي لصالح أبناء الأمهات غير العاملات.
- تختلف درجة التوافق النفسي الاجتماعي المدرسي بين أبناء الأمهات العاملات باختلاف نوع عمل الأم.
- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من أطفال الأمهات العاملات من حيث توافقهم النفسي الاجتماعي المدرسي.

3. أهمية الدراسة و أهدافها:

أصبحت المرأة، و خاصة الأم تمارس إلى جانب دورها كزوجة و أما، عملا خارج البيت يدر عليها دخلا و يشغلها وقتا طويلا عن أبنائها الأمر الذي ينتج لا محالة آثارا عديدة سواء كانت إيجابية أم سلبية تنعكس عليها و على أبنائها.

إن موضوع الأم العاملة – يطرح تساؤلات عديدة و ذلك للدور المهم الذي تقوم به المرأة في هذه المنظومة الاجتماعية و لا سيما في تماسك و ترابط بنائها الذي يعد الأساس في البناء الاجتماعي العام، و مع الإسهام المتزايد للمرأة في الحياة العملية و خاصة الأم تجمع بين وظيفتين على قدر كبير من المسؤولية، مهمة تربية الأبناء و رعاية نموهم و المحافظة على سلامتهم و استقرارهم النفسي، و المهمة الثانية وظيفتها خارج البيت و المسؤوليات المترتبة عنها.

وتعود أهمية البحث للأسباب عديدة منها:

1. الكشف عن طبيعة العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي المدرسي للطفل و عمل الأم.
2. المساهمة في فهم الطفل أكثر وفهم علاقته مع والدته و مدى تأثيرها في طريقة تكوينه ونموه.
3. دور المرأة داخل الأسرة وما توفره لابنها من رعاية وأمن وإسهامها في التنشئة الاجتماعية، إضافة إلي دورها خارج البيت ومشاركتها في التنمية الاقتصادية إلى جانب الرجل.و ما تمخض عنه من صراع في الأدوار بين العمل داخل البيت و خارجه.

4. اختلاف نتائج الدراسات السابقة فيما يخص أثر عمل الأم على الطفل ففي حين تشير بعض الدراسات السابقة إلى أن لعمل الأم أثر كبير على نمو الطفل وتنشئته، هناك دراسات أخرى إلى أنه لا وجود لأثر اشتغال الأم على الطفل و أن أبناء الأمهات العاملات لا يختلفون عن أباء الأمهات غير العاملات من حيث توا فقهم النفسي الاجتماعي المدرسي، وعليه ارتأينا أن نكشف هذه العلاقة في مجتمعنا.

و تهدف الدراسة إلى الإطلاع بطريقة موضوعية عن ظاهرة اجتماعية بالغة الأهمية و التي تخص المشاركة المتزايدة للزوجات الأمهات في سوق العمل المأجور مدى انعكاس آثار عملهن على تربية الأبناء والكشف عن المشاكل التي تعترض الأم العاملة على المستوى الأسري و المهني وكذا إبراز الفروق الموجودة بين الذكور والإناث من أبناء الأمهات العاملات من حيث توافقهم النفسي الاجتماعي المدرسي، محاولين استخلاص ذلك من الدارسة الميدانية الموضوعية والدراسة النظرية.

4. الدراسات السابقة:

لقد حظي موضوع المرأة العاملة باهتمام كبير من قبل الباحثين، و يظهر ذلك من خلال تزايد عدد البحوث و الدراسات التي تناولت هذا الموضوع من زوايا مختلفة، و سنحاول فيما يلي تلخيص بعض هذه الدراسات و نتائجها:

• الدراسات العربية:

1. دراسة بثنية قنديل (1964):

قامت الباحثة بدراسة مقارنة بين الأمهات العاملات و غير العاملات، من حيث بعض نواحي شخصيتهن، و قد انتهت إلى النتائج التالية:

1. يقل تكيف أبناء العاملات كلما زاد غياب الأم اليومي عن خمس (05) ساعات.
2. للمستوى الاقتصادي و الاجتماعي أثره على تكيف الأبناء عندما تكون الأم في العمل و كلما ارتفع المستوى كان التكيف أفضل.
3. درجة تعليم الأم ليس له أثر في تكيف الأبناء إذا قارنا بين أبناء الأمهات العاملات اللائي نلن تعليما متوسطا و تعليما عاليا، و لكن الأثر واضح عندما نقارن بين الأمهات المتعلمات واللائي لم ينلن أي قسط من التعليم، أي أن تأثير تعليم الأم على الأبناء لا يتضح إلا عندما تتباين المستويات التعليمية للأمهات تباينا شديدا.
4. لم يظهر البحث أن لنوع الأم البديلة تأثيرا على تكيف الأبناء، فلا توجد فروق بين الأطفال الذين كانوا يتركون في رعاية الأقارب و أولئك الذين كانوا يتركون في رعاية الخدم، هذا لكون أن كل البيوت فيها خادمات وعليهن تقع تربية الأطفال.
5. أبناء المشتغلات أكثر طموحا من غيرهم.

2. دراسة طلعت عبد الرحيم (1982): قام بدراسة عن "صراع الدور لدى الأم العاملة وأثره على التوافق الشخصي والاجتماعي للأبناء"، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة أمهات عاملات وأخرى غير عاملات ممن تتراوح أعمارهن بين 30 و 35 سنة، ومستوى تعليمهن بين الشهادة المتوسطة والجامعية، وتمت مجانسة أفراد العينة في: عدد أفراد الأسرة، مستوى تعليم الأم، مستوى تعليم الزوج، مكامن الإقامة، مدة الزواج. كما تكونت العينة من مجموع أبناء العاملات ومجموعة أبناء غير العاملات وأعمارهم تتراوح من 09 – 12 سنة، وكانت كل المجموعات تتكون من 43 فردا سواء بالنسبة لمجموعات الأمهات أو مجموعات الأبناء، وقد استخدمت في الدراسة الأدوات الآتية:

_ مقياس صراع الأدوار (إعداد الباحث).

_ اختبار التكيف الشخصي الاجتماعي (إعداد عطية هنا).

وكانت أهم نتائج الدراسة :

_ تعاني الأم العاملة من صراع بين الأدوار بالمقارنة بغير العاملة

_ أبناء العاملات أقل توافقا بالمقارنة بأبناء غير العاملات.

3. دراسة كاميليا إبراهيم عبد الفتاح (1984):

قامت بدراسة ميدانية حول دوافع عمل المرأة و نتائجه في مصر، و جاءت أسئلة البحث كما يلي:

1) ما الذي يدفع المرأة إلى أن تعمل خارج المنزل؟.

2) ما هي الإشباعات المختلفة التي تحققها المرأة عن طريق العمل؟ هل تعمل لإشباع دوافع ذاتية تتحقق الرضا و الاستقرار النفسي و تأكيد الشعور بالقيمة أن تعمل للأسباب اجتماعية كالحاجة إلى المال، و تحقيق الأمن الاقتصادي؟.

3) هل حدث تغير في القيم نتيجة خروج المرأة للعمل؟.

4) هل غير العمل من وضعها بالنسبة للرجل؟ الزوج و الزميل؟

5) هل أثر خروج المرأة للعمل على النفسي للأطفال؟.

و كانت فروض البحث في ضوء التساؤلات السابقة و الملاحظات العامة و في ضوء الدراسات في هذا الموضوع كما يلي:

1. إن المرأة تعمل لتحقيق إشباعات نفسية اجتماعية كما تعمل من أجل تحقيق الأمن الاقتصادي.
2. إن العمل الذي تؤديه المرأة خارج المنزل يخفف من شعورها بالتبعية للرجل، و هذا يؤثر بدوره على علاقتها به.
3. إن عمل المرأة يحرر الرجل حيث يخفف من قيوده و مسؤولياته و بالتالي يعمل على تدعيم الحياة الأسرية و استقرارها.
4. إن عمل المرأة غير من نظرة الرجل لها، كما استحدثت قيما جديدة للتعامل معها.
5. إن أبناء العاملات يختلفون عن أبناء غير العاملات من حيث مدى استقرارهم النفسي و نضجهم الانفعالي.

وقد اعتمدت في دراستها على المقابلة والاستبيان الذي طبق على مئة (100) موظفة جامعية في هيئات مختلفة اخترن بطريق عشوائية، كما عمدت إلى دراسة المرأة في جماعة العمل وذلك عن طريق:

أ- اختبار القياس الاجتماعي (السوسيومتري).
ب- ملاحظة جماعة العمل.
ت- اختبار تفهم الموضوع (**T.A.T**) لأفراد إحدى الجماعات.
ث- اختبار الاتجاهات العائلية.
ج- استبيان القيم.

واختارت الباحثة مجموعتين من الأسر: الأولى تجريبية أي إن المرأة فيها تعمل خارج المنزل، و الثانية ضابطة أي أن المرأة فيها ليس لديها عمل تؤديه خارج المنزل أي ليست عاملة. و كانت كل مجموعة من هاتين المجموعتين تتكون من عشر (10) أسر.

و قد اتفقت نتيجة الاستبيان مع النتائج التي توصلت إليها البحوث الأجنبية من حيث أن العالم الاقتصادي لا يظهر في المرتبة الأولى كلما ارتفعت الطبقة الاجتماعية للمشتغلة، و كانت العينة التي طبق عليها الإستبيان من المؤهلات تأهيلا عاليا. و نسبة كبيرة من هن ترغب في الاستمرار في العمل، كما تبين من النتائج التجريبية لهذا البحث أن أبناء العاملات تغلب لديهم مشاعر الحب، حيث بلغت نسبتها **57%**، بينما بلغت نسبتها لدى أبناء غير المشتغلات **10%**.

و يمكن تلخيص نتائج البحث العامة فيما يلي:

1. إن المرأة دخلت ميدان العمل وتعمل في جميع مجالاته النظرية و العملية.
2. إن العمل يحقق إشباعات نفسية اجتماعية للمرأة تتعلق بالأهمية و المكانة و الشعور بالقيمة.
3. عمل المرأة يحقق لها الأمن الاقتصادي الذي يخفف من إحساسها بالتبعية بالنسبة للرجل.
4. عمل المرأة دفع إليه تغير في قيم المجتمع للتأثر بالثقافة الغربية من ناحية و بالتصنيع من ناحية أخرى و بالفلسفة الاشتراكية من ناحية ثالثة.
5. لقد أدى عمل المرأة إلى تغير في أنماط العلاقات الإنسانية بين الرجل و المرأة، و بالتالي تغير في القيم التي تستند إليها هذه العلاقات.
6. إن عمل المرأة ارتبط بوضوح بفكرة التكامل الأسري، أي أن الرجل قد حقق نتيجة لعمل المرأة قدرا كبيرا من التحرر، من الأعباء و المسؤوليات المختلفة التي كانت بحكم الوضع التقليدي تلقى على كاهله.
7. إن عمل المرأة يساعد على الاستقرار النفسي و النضج الانفعالي للأطفال.

4. دراسة ميخائيل رزق حكيم (1984): بعنوان " دراسة مقارنة بين أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات من حيث مستوى القلق والطموح والتحصيل الدراسي في مرحلة المراهقة "، وكانت تساؤلات البحث كالتالي:

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات في مستوى القلق؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات في مستوى الطموح؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات في مستوى التحصيل؟
- هل هناك علاقة ارتباطية بين مستوى القلق لدى الأبناء (عاملات وغير عاملات) ومستوى التحصيل الدراسي لديهم؟ وما نوع هذه العلاقة إن وجدت؟

و تكونت العينة المستخدمة في هذه الدراسة من **400** تلميذ وتلميذة من التلاميذ الصف الأول بالمدارس الثانوية العامة (النظامية) بمحافظة بسوهاج للعام الدراسي **1982 - 1983**. وقد استخدم الباحث الاختبارات والمقاييس التالية:

- استبيان مستوى الطموح للراشدين، إعداد **كاميليا عبد الفتاح**.
- اختبار القلق للمراهقين، إعداد **أحمد رفعت جبر**.
- كشوف درجات التلاميذ في الامتحانات المدرسية في آخر العام.
- اختبار الذكاء المصور، إعداد **أحمد زكي صالح**.
- مقياس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء، إعداد **سيد صبحي**.
- دليل تقدير الوضع الاجتماعي الاقتصادي، إعداد **عبد السلام عبد الغفار، إبراهيم قشقوش**.
- استمارة بيانات عن الأسرة بصفة عامة والأم بصفة خاصة، إعداد الباحث.

وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- أن أبناء الأمهات العاملات أكثر قلقا من أبناء الأمهات غير العاملات.
- إن أبناء الأمهات العاملات أكثر طموحا من أبناء الأمهات غير العاملات.

- لا توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين مستوى تحصيل أبناء الأمهات العاملات ونظائرهم أبناء غير العاملات.
- هناك علاقة ارتباطية سالبة بين مستوى القلق لدى الأبناء بصفة عامة ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.
- هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الطموح لدى الأبناء بصفة عامة ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

5. دراسة سهير كامل أحمد (1987): هدفت الباحثة **سهير كامل أحمد** (1987) إلى بحث موضوع الحرمان من الوالدين وعلاقته بجوانب النمو المختلفة في مرحلة الطفولة المبكرة و انتهت الباحثة إلى أن معدلات النمو الجسمي للأطفال الحضانة الإيوائية اقتربت من معدلات نمو الأطفال ذوي الأسر الطبيعية بالنسبة للوزن و الطول و قد يرجع ذلك إلى الرعاية الصحية التي تقدمها الحضانة الإيوائية لأطفالها و لنظام التغذية الدقيق لأطفالها والاهتمام الزائد بالوقاية و العلاج الصحي و ربما تعود النتائج أيضا إلى انتشار الرضاعة الصناعية و قد تضطر الأم إلى فطام طفلها قبل الأوان. و ذلك بسبب خروج الأم إلى العمل مما يؤدي إلى تشابه نتائج النمو الجسمي لدى أطفال مجموعتي الدراسة. و عن الفرق بين أطفال الحضانة الإيوائية و الأطفال ذوي الأسر الطبيعية في مستوى الذكاء. انتهت الباحثة إلى وجود فوق دالة بين متوسطات درجات المجموعتين في اختبار ستانفورد بينيه للذكاء بالمقارنة بأطفال الحضانة الإيوائية.

و رغم تأكيد الدراسات على دور الوراثة في تحديد الإمكانيات الأساسية لنمو الذكاء غير أن البيئة بظروفها تلعب دورا مهما في تحديد ذكاء الفرد و من هذه الظروف البيئية الرعاية الو الدية. كما أظهرت نفس الدراسة تفوق الأطفال من الأسر الطبيعية في التحصيل الدراسي، و في النمو الاجتماعي و الانفعالي عن أطفال الحضانة الإيوائية (**أحمد السيد محمد إسماعيل. 1995**).

6. دراسة ميرفت رجب صابر أحمد (**1993**): حول "أثر خروج المرأة إلى العمل و علاقته بصحة الطفل النفسية في مرحلة الطفولة المبكرة" وتهدف الدراسة إلى:

- محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين خروج المرأة و بين صحة الطفل النفسية من حيث الانطواء – القلق – العدوان.
- التعرف على الآثار النفسية التي يتعرض لها الطفل في سنوات عمره الأولى نتيجة خروج المرأة للعمل.
- التعرف على مدى تأثير توافق المرأة زواجيا على صحة الأبناء النفسية من حيث الانطواء – القلق – العدوان.
- التعرف على مدى تأثير التفاعل بين خروج المرأة للعمل و توافقها الزواجي على صحة الأبناء النفسية و أجري البحث على عينة على أطفال محافظة القاهرة، حيث ركزت الباحثة على مدارس إدارتي عابدين و المعادي و معظم إدارات محافظات القاهرة وتتراوح أعمار العينة من ثلاث (03) سنوات إلى ستة (06) سنوات، وبلغت العينة مئة و عشرة (110) طفلا و طفلة، و تشكلت لدى الباحثة مجموعتين مقسمتين كالتالي:

1. **أدوات ضابطة**:
   1. اختبار رسم الرجل **لجوانف هاريس** للذكاء، (تعريب مصطفى فهمي).
   2. استمارة جمع البيانات عن الطفل و والديه. (إعداد الباحثة).
   3. استمارة المستوى الاجتماعي و الاقتصادي و الثقافي (إعداد سامية قطاف).

2. **الأدوات الأساسية**:
   1. مقياس القلق و الانطواء و العدوان (إعداد الباحثة).
   2. مقياس التوافق الزواجي (إعداد الباحثة).

و كانت الفروض و التساؤلات هي:

- لا توجد فروق بين أبناء الأمهات العاملات و أبناء الأمهات غير العاملات من الجنسين من حيث الصحة النفسية (الانطواء، القلق، العدوان).
- لا توجد فروق بين أمهات العاملات و الأمهات غير العاملات من حيث التوافق الزواجي.
- لا توجد فروق بين أبناء الأمهات المتوافقات زواجيا و أبناء الأمهات غير المتوافقات زواجيا من غير العاملات من حيث الصحة النفسية (القلق، الانطواء، العدوان).

و كانت النتائج التي توصل إليها البحث هي:

- لا توجد فروق بين الجنسين سواء لدى أبناء العاملات أو أبناء غير العاملات، لكل من بعد الانطواء، و لكن وجدت فروق دالة بين أبناء العاملات و أبناء غير العاملات في الأبعاد الثلاثة لصالح أبناء غير العاملات.
- توجد فروق بين الأمهات العاملات و الأمهات غير العاملات من حيث التوافق الزواجي.
- توجد فروق بين أبناء الأمهات المتوافقات زواجيا و أبناء الأمهات غير المتوافقات زواجيا من العاملات لصالح أبناء الأمهات المتوافقة زواجيا.
- توجد فروق بين أبناء الأمهات المتوافقات زواجيا و أبناء الأمهات غير المتوافقات زواجيا ليس من الأم غير العاملة بالنسبة لبعد القلق، العدوان، الدرجة الكلية (الصحة النفسية) لصالح أبناء الأمهات المتوافقات زواجيا. (سهير كامل أحمد، 1999).

7. دراسة ملكة مشينش (1993): في عمان حول " مشكلة الآثار النفسية و الاجتماعية لخروج المرأة للعمل على الأطفال" على عينة متكونة من **183** أما عاملة و **169** أما غير عاملة استخدمت فيها مقياس متدرج على هيئة قائمة

للمشكلات النفسية والاجتماعية، وقد لخص **عبده صالح صغير الرعيني (2004)** نتائج هذه الدراسة كالآتي:

- إن غالبية المشكلات الشائعة لدى أطفال الأمهات العاملات تتشابه من حيث النوع مع المشكلات الشائعة لدى أطفال الأمهات غير العاملات ولكنها تختلف عنها في درجة انتشارها وترتيبها.
- إن هناك بعض المشكلات التي انفرد بحدتها أطفال الأمهات العاملات وهي سرعة الغضب، ملازمة الأم في أثناء وجودها في المنزل، التحدث بصوت مرتفع، عصبية المزاج، والإلحاح في طلب النقود، الشكوى من المشاركة في الأعمال المنزلية، عدم إنفاق النقود بحكمة، عدم قضاء وقت كاف في الدراسة، عدم المحافظة على الكتب والأدوات المدرسية، اللعب مع أطفال مشاغبين.

8. دراسة سهير كامل أحمد (1998): قامت الباحثة بدراسة اتجاهات الشباب نحو عمل المرأة و تحليل خصائصها في المجتمعين المصري والسعودي، و ذلك من أجل التعرف على الاختلافات للاتجاه نحو عمل المرأة الذي ينعكس بدوه على ثقافة وحضارة كلا المجتمعين، و يهدف البحث إلى التعرف على مدى تأثير كل من الجنس والعمل و الزواج على الاتجاه نحو عمل المرأة في الثقافتين و تتمثل أهمية الدراسة في أنها دراسة مقارنة بين مجتمعين عربيين لاتجاهات الشباب نحو عمل المرأة وفق المتغيرات التالية: الجنس، الزواج، العمل.

تتكون عينة البحث من ستمائة واثنين وتسعون (692) مفحوصا، ثلاثمائة وأربعة وستون (346) مفحوصا مصريا، ثلاثمائة وأربعـة وستون (346) مفحوصا سعوديا من ذكور وإناث من طلاب مرحلة الليسانس السنة النهائية بكلية التربية بالنسبة للعينة المصرية، وكليات التربية بالنسبة للعينة السعودية، كما شملت العينة مجموعة أخرى من خريجي الجامعات، ممن يعملون في قطاع الخدمة التعليمية مدة لا تقل عن ثلاث (03) سنوات خبرة، وشملت العينة أيضا مجموعة من الذكور و الإناث

المتزوجين و غير المتزوجين حيث توزعت العينة حسب الجنس على النحو التالي: إناث مئة وستة وسبعون (176) وذكور مئة و سبعون (170) و ذلك بالنسبة للعينتين وقد طبق على أفراد العينة مقياس الاتجاه نحو عمل المرأة و الذي صممته الباحثة.

وجاءت فروض الدراسة كالآتي:

- **الفرض الأول:** لا توجد فوق دالة بين متوسطات درجات الذكور و الإناث في المجتمع المصري على مقياس الاتجاه نحو عمل المرأة.

- **الفرض الثاني:** لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات الذكور و الإناث في المجتمع السعودي على مقياس الاتجاه نحو عمل المرأة.
- **الفرض الثالث:** لا توجد فوق دالة بين متوسطات درجات العينة الكلية المصرية و الكلية السعودية على مقياس الاتجاه نحو عمل المرأة.
- **الفرض الرابع:** خصائص الاتجاه نحو عمل المرأة يتأثر بالمحددات الثقافية الحضارية في المجتمعين المصري و السعودي، و بالتالي من المتوقع أن تختلف خصائص الاتجاه نحو عمل المرأة لدى عينتي الإناث المصرية و السعودية باختلاف الوسط الثقافي لكلا العينتين. وقد قسمت الباحثة مرحلة عرض النتائج وتفسيرها على أربع مراحل:

أ- **المرحلة الأولى:** عرض النتائج وتفسيرها بالنسبة للعينة المصرية.

ب- **المرحلة الثانية:** عرض النتائج وتفسيرها بالنسبة للعينة السعودية.

ت- **المرحلة الثالثة:** عرض النتائج و تفسير مقارنة لنتائج العينات المصرية والسعودية معا.

ث- **المرحلة الرابعة:** عرض النتائج وتفسير مقارن لنتائج الإناث عينتي المصرية و السعودية، و التعرف على الخصائص المشتركة والخصائص المميزة في كلا المجتمعين، و ذلك بالنسبة لكل بند من بنود الاختبار.

أما بالنسبة لتفسير النتائج فقد جاء كما يلي:

- **الفرض الأول:** يتضح من الدراسة أن للإناث و الذكور اتجاهات ايجابية نحو عمل المرأة، فبالنسبة لعامل الجنس وعلاقته بالاتجاه نحو عمل المرأة وجدت الباحثة أن للإناث اتجاهات ايجابية أقوى منها عند الذكور بفارق ذي دلالة إحصائية (0.01) تحيز من طرف الذكور و إحساس الأنثى بالتعزيز.

وبالنسبة لمتغير العمل و علاقته بالاتجاه نحو عمل المرأة لعينتي الإناث العاملات وغير العاملات، فقد وجدت الباحثة أن للإناث العاملات اتجاهات ايجابية أقوى نحو عمل المرأة بالمقارنة بالإناث غير العاملات و بفارق ذي دالة إحصائية (0.01).

أما بالنسبة لعامل الزواج وعلاقته بالاتجاه نحو عمل المرأة لعينة الإناث فقد أظهرت النتائج أن للإناث غير المتزوجات اتجاهات ايجابية أقوى منها لدى الإناث المتزوجات و بفارق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.01).

و بخصوص عينة الذكور المتزوجين وغير المتزوجين فقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات درجاتهم في مقياس الاتجاه نحو عمل المرأة.

- **الفرض الثاني:** بالنسبة للعينة السعودية وجدت الباحثة:

1. أنه لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات الإناث العاملة و غير العاملة على مقياس الاتجاه نحو عمل المرأة.
2. متوسط درجات الذكور العاملين أعلى من متوسط درجات الذكور غير العاملين.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات الإناث المتزوجات و غير المتزوجات.
4. توجد فروق دالة بين متوسطات درجات الذكور المتزوجين و غير المتزوجين عن مستوى (0.01) لصالح عينة الذكور المتزوجين.

- **الفرض الثالث:** أظهرت النتائج الخاصة بالعينة المصرية الكلية و العينة السعودية الكلية، أن متوسط درجات العينة المصرية يفوق متوسط درجات العينة السعودية بفارق ذي دلالة إحصائية (0.05) لصالح العينة المصرية، و أرجعت الباحثة ذلك اختلاف العوامل الثقافية والحضارية في كلا البلدين.

في الأخير توصلت الباحثة إلى أنه على الرغم من تشابه المجموعتين المصرية و السعودية في جميع العوامل التي تم ضبطها إلا أن الفروق بينهما على مقياس الاتجاه نحو عمل المرأة والتي جاءت دالة لصالح العينة المصرية، يمكننا من التعرف على دور العوامل الثقافية و الاجتماعية و التي أظهرت تباينا في الاتجاه نحو عمل المرأة بالنسبة للعينة الكلية بوجه عام.

9. دراسة بلقيس جباري (1998): في اليمن حول مشكلة الضغوط النفسية لدى المرأة اليمنية العاملة، على عينة متكونة من **400** امرأة عاملة متزوجة. استخدمت فيها مقياس الضغوط النفسية لدى المرأة اليمنية العاملة من إعدادها و من بين النتائج المتعلقة بالدراسة الحالية التي توصلت إليها هي:

- إن أهم مصادر الضغوط النفسية لدى المرأة اليمنية العاملة في المجال الأسري هي الجوانب المتعلقة بالأبناء من عدم المقدرة على الإيفاء بمتطلباتهم إلى الشعور بالذنب لتركهم أثناء الذهاب إلى العمل لعدم توفر حضانات جيدة يمكن الاطمئنان إليها، يليها الجوانب المتعلقة بمشاركة الزوج في مسؤولية المنزل والأبناء.
- من بين المتغيرات التي تسبب ضغوطا للمرأة اليمنية العاملة: عدد وعمر الأطفال.

- النساء العاملات اللواتي لديهن أطفال دون سن المدرسة أكثر إحساسا بالضغوط النفسية من النساء العاملات اللواتي ليس لديهن أطفال دون سن المدرسة.
- كلما زاد عدد الأطفال لدى المرأة اليمنية العاملة زادت ضغوطاتها النفسية.

10. دراسة بهيجة جمال بن جنيد الساعاتي (1420هـ) بعنوان: "العلاقة بين الضغوط الوالدية وسمتي القلق والاكتئاب عند الأطفال كما تدركها الأمهات العاملات وغير العاملات"، تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الضغوط الوالدية كما تدركها الأمهات العاملات وغير العاملات، وسمتي القلق والاكتئاب عند الأطفال. واشتملت العينة على مجموعة من الأمهات العاملات وعددهم (213)، وعينة الأمهات غير العاملات وعددهم (161)، أي أن إجمالي عينة الأمهات هو (374). أما عينة الأطفال الإناث فقد تراوحت أعمارهن ما بين (10 – 12) سنة، وهن من طالبات الصف الرابع، الخامس، السادس الابتدائي، وهن نفس أطفال مجموعة الأمهات العاملات، وأطفال مجموعة الأمهات غير العاملات. و قد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

– أشد أبعاد الضغوط الوالدية كما تدركها الأمهات العاملات "فقط" إسهاماً في القلق عند الأطفال في مقياس الضغوط الوالدية هي (تدعيم الطفل للوالدين، العلاقة بين الزوجين، التقلب المزاجي، الاكتئاب، العزلة الاجتماعية، حيث أسهمت هذه العوامل الخمس من مجموع (13) عامل في شرح وتقدير درجة القلق لدى الأطفال بنسبة 61%، وهذه المساهمة دالة عند مستوى 0.01.

– أشد أبعاد الضغوط الوالدية كما تدركها الأمهات غير العاملات "فقط" إسهاماً في القلق عند الأطفال في مقياس الضغوط الوالدية هي (تدعيم الطفل للوالدين، العزلة الاجتماعية، التوافقية، التقبلية). حيث أسهمت هذه العوامل الأربع من مجموع (13) عامل في شرح وتقدير درجة القلق لدى الأطفال بنسبة 75%، وهذه المساهمة دالة عند مستوى 0.01.

11. دراسة سميرة محمد شند (2000):

وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن بعض العوامل الاجتماعية التي قد تسهم في صراع الأدوار لدى الأم العاملة. كما تهدف إلى بعث العلاقة بين صراع الأدوار و بعض المتغيرات النفسية متمثلة في سوء التوافق و القلق و الاكتئاب العصابي، و تكتسب الدراسة أهميتها من تناولها للصحة النفسية للمرأة العاملة لما تلعبه من دور هام في حياة الأسرة و المجتمع، أما دورها داخل الأسرة فتبدو واضحة فيما تقوم به الزوجة حيال زوجها، فهي توفر له الأمن و الرعاية و المودة وتهيأ له الظروف المناسبة للعمل و النجاح، هذا بالإضافة إلى دورها الأكثر أهمية و الذي يتمثل في دورها كالأم راعية حانية تقدم لأبنائها الرعاية الجسمية و الصحية و النفسية، و تسهم بدور فعال في التنشئة الاجتماعية للأبناء، حيث يقع على الأم عبء توفير البيئة المناسبة لنمو الأبناء نموا سليما، و أما عن دورها خارج الأسرة، فيبدو في تصديها للعمل خارج بيتها و هذا الدور يتطلب منها ذات النمط السلوكي المطلوب من الرجل كشريكة تقف على قدم المساواة معه في تحقيق التنمية الاقتصادية و الاجتماعية للوطن.

و لقد وضعت الباحثة الفروض التالية:

- توجد فروق دالة بين متوسط درجات مجموعة الأمهات العاملات الحاصلات على تعليم عال، ومتوسط درجات مجموعة الأمهات العاملات الحاصلات على تعليم متوسط على مقياس صراع الأدوار لصالح المجموعة الأولى.
- توجد فروق دالة بين متوسط درجات مجموعة الأمهات العاملات طول الوقت و متوسط درجات مجموعة درجات الأمهات العاملات بعض الوقت على مقياس صراع الأدوار لصالح المجموعة الأولى.

- توجد فروق دالة بين متوسط درجات مجموعة الأمهات العاملات اللاتي لديهن ولد واحد او اثنان و متوسط درجات مجموعة الأمهات العاملات اللاتي لدهن ثلاثة أو أربعة على مقياس الأدوار لصالح المجموعة الأولى.
- توجد فروق دالة بين متوسط درجات مجموعة الأمهات العاملات اللاتي لديهن أولاد دون سن السادسة و مجموعة الأمهات العاملات اللاتي لديهن أولاد فوق سن السادسة على مقياس صراع الأدوار لصالح المجموعة الأولى.
- يوجد ارتباط موجب دال بين درجات الأمهات العاملات على مقياس صراع الأدوار و درجاتهن على مقياس سوء التوافق.
- يوجد ارتباط موجب دال بين درجات الأمهات العاملات على مقياس صراع الأدوار و درجاتهن على مقياس القلق.
- يوجد ارتباط موجب دال بين درجات الأمهات العاملات على مقياس صراع الأدوار و درجاتهن على مقياس الاكتئاب العصابي.

- و للتأكد من صحة الفروض قامت الباحثة بتطبيق مجموعة من المقاييس النفسية الملائمة لقياس المتغيرات وهذه المقاييس هي: مقياس القلق (إعداد الباحثة)، الاكتئاب العصابي (إعداد الباحثة)، صراع الأدوار (إعداد **هير.م. بيل.** ترجمة **حسن الكاشف**.1982،تعديل الباحثة)، دليل تقدير الوضع الاجتماعي- الاقتصادي للأسرة المصرية (**إعداد عبد السلام عبد الغفار** و **إبراهيم قشقوش**.1982، تعديل **عبد العزيز الشخص**. 1988)، استمارة جمع البيانات (إعداد الباحثة).

- أما بالنسبة لعينة الدراسة فقد تطلبت استخدام عينتين، إحداهما استطلاعية وقوامها مئة وثمانية و خمسون (185) أما عاملة من الموظفات الإداريات و المدرسات، وذلك لاستخراج قيم الصدق والثبات لمقياس القلق والاكتئاب اللذين أعدتهما الباحثة، وكذلك إعادة تقنين مقياس صراع الأدوار و التوافق. و تمثل العينة الأخرى العينة

الأساسية التي تم تطبيق أدوات الدراسة عليها وقوامها أربع مئة (400) أما عاملة من العاملات بجهات مختلفة.

- **الفرض الأول:** لقد تم التحقق من صحة هذا الفرض إحصائيا باستخدام اختبار (ت) للتعريف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات هاتين المجموعتين (تعليم عال. تعليم متوسط) على مقياس صراع الأدوار، حيث اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطي درجات مجموعة الأمهات ذات التعليم العالي و مجموعة الأمهات ذات التعليم المتوسط على مقياس صراع الأدوار، و بذلك لم يتحقق الفرض.كما حاولت الباحثة الحصول على نتائج الفرض الأول باستخدام أسلوب المماثلة، حيث اتضح أنه لا يوجد فروق ذات دلالة بين متوسطي درجات مجموعة الأمهات ذات التعليم العالي و مجموعة العاملات ذات التعليم المتوسط على مقياس صراع الأدوار، و بذلك تأكد عدم تحقق الفرض الأول.

- **الفرض الثاني:** تم حساب قيمة (ت) بين متوسطات درجات الأمهات العاملات طول الوقت، و متوسطات درجات مجموعة الأمهات العاملات بعض الوقت، و قد اتضح انه توجد فروق ذات دلالة بين المجموعتين، و بذلك تتحقق الفرض. وقد حاولت الباحثة التأكد من تحقق الفرض باستخدام أسلوب المماثلة حيث اتضح أنه توجد لا فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين على مقياس صراع الأدوار و بذلك تحقق الفرض.

- **الفرض الثالث:** للتحقق من الفرض تم حساب قيمة (ت) بين متوسطات درجات هاتين المجموعتين (أمهات لولد واحد أو اثنان- أمهات لثلاثة أولاد أو أربعة) على مقياس صراع الأدوار، حيث اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسط مجموعة الأمهات اللاتي لديهن ولد واحد أو اثنان و متوسط درجات مجموعة الأمهات اللاتي لديهن ثلاثة أو أربعة على مقياس صراع الأدوار، و بذلك لم يحقق الفرض الثلاث. كما حاولت الباحثة التحقق من صحة الفرض، باستخدام أسلوب المماثلة بين

المجموعتين و اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسط درجات المجموعتين، و بذلك تأكد عدم صحة الفرض الثالث.

و تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأمهات العاملات سواء من كان لديهن ولد واحد أو أكثر، و ذلك على الرغم من أن بعض الدراسات السابقة أشارت إلى أن أعباء الأمومة و مسؤولياتها هي المشكلة الأولى في حياة الأم العاملة، و أوضحت دراسات أخرى أن معاناة الأم العاملة تزداد بزيادة عدد الأولاد نتيجة لزيادة مسؤولياتها اتجاههم مما يجعلها لكثر عرضة للصراع بين الأدوار.

- **الفرض الرابع:** تم حساب قيمة (ت) بين متوسط أداء الأمهات اللاتي لديهن أولاد دون سن السادسة و مجموعة الأمهات اللاتي لديهن أولاد فوق سن السادسة على مقياس صراع الأدوار، حيث اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسط درجات المجموعتين على مقياس صراع الأدوار، و بذلك لم يتحقق الفرض. كما حاولت الباحثة تحقق من صحة الفرض الرابع باستخدام أسلوب المماثلة بين المجموعتين وتبين انه لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسط درجات المجموعتين، وبذلك تأكد عدم تحقق الفرض الرابع.

- **الفرض الخامس:** و للتحقق من هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأمهات العاملة على مقياس صراع الأدوار، و درجاتهن على مقياس سوء التوافق بأبعاده المختلفة، حيث اتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجات الأمهات العاملات على مقياس صراع الأدوار و درجاتهن على مقياس سوء التوافق، و كلها دالة عند مستوى (0.01) مما يوضح تحقق الفرض الخامس.

- **الفرض السادس:** لقد اتضح وجود ارتباط جوهري موجب بين درجات مقياس صراع الأدوار للأمهات العاملات و درجاتهن على مقياس القلق العصابي وقيمته (0.38) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى (0.01)**.**

كما اتضح وجود فروق دالة بين متوسط درجات المجموعة الربيعي الأعلى و متوسط مجموعـة الربيعي الأدنى على مقيـاس صراع الأدوار للأمهات العاملات، ومتوسط درجاتهن على مقياس القلق عند مستوى (0.001)، وبذلك يتحقق الفرض السادس.

- **الفرض السابع:** اتضح وجود ارتباط جوهري موجب بين درجات مقياس صراع الأدوار للأمهات العاملات و درجاتهن على مقياس الاكتئاب العصابي و قيمته (0.51) و معامل ارتباط دال عند مستوى (0.01).

كما اتضح وجود فروق ذات دلالة بين متوسط درجات مجموعة الربيعي الأعلى و متوسط درجات مجموعة الربيعي الأدنى على مقياس صراع الأدوار للأمهات العاملات، و متوسط درجاتهن على مقياس الاكتئاب العصابي عند مستوى (0.001) و بذلك يتحقق الفرض السابع.

12. دراسة إبراهيم إبراهيم ريحان وآخرون (2004) حول "أثر عمل المرأة الريفية في المشروعات البيئية الصغيرة على الجوانب الاجتماعية و السلوكية للمرأة و الطفل" -دراسة ميدانية في بعض القرى الصحراوية بمحافظة البحيرة-استهدفت الدراسة التعرف علي مدى تأثير عمل المرأة الريفية علي الجوانب الاجتماعية والسلوكية والسمات النفسية للأم والطفل .وقد أجريت الدراسة في عدد من القرى بالمناطق الجديدة بمحافظة البحيرة، وتم اختيار أفراد العينة البحثية من أمهات ريفيات عاملات في مشروعات بيئية صغيرة مثل التصنيع الزراعي (الألبان، المخبوزات، الأشغال اليدوية، وفرز وتعبئة الخضراوات) بالإضافة إلي تسويق هذه المنتجات، وبلغ عدد

أفراد العينة100 مبحوثة مقابل عدد مماثل من أمهات ريفيات غير عاملات وبنفس الشروط والتي تقتضي أن تكون الأم متزوجة ولديها طفل واحد علي الأقل في مرحلة عمرية من 9 إلى 12 سنة، كما شملت العينة 200 طفل، مائة طفل للأمهات العاملات و بالمثل للأمهات غير العاملات .وتم جمع البيانات باستخدام أسلوب المقابلة الشخصية من خلال استمارة استبيان أعدت لهذا الغرض تضمنت الجوانب الاجتماعية والبيئية والفيزيقية للأم والطفل وسلوك الأمهات نحو أطفالهن في ضبط الدوافع العدوانية، وقائمة ملاحظة سلوك الأم وأخرى للطفل .وتم اختبار استمارة الاستبيان علي 20 مبحوثة لأمهات ريفيات عاملات وغير عاملات بقرية خارج منطقة البحث وقد تم استخدام الجداول التكرارية والنسب المئوية ومعامل الارتباط واختبار فروق المتوسطات بين العينتين في تحليل البيانات، وقد أشارت النتائج إلي ما يلي:

1- توجد علاقة ارتباطية طردية بين عمر الأم العاملة والعلاقات الأسرية بينما توجد علاقة ارتباطية عكسية بين عمر الأم غير العاملة ودرجة اهتمامها بشؤون أطفالها.

2 - توجد علاقة ارتباط طردية بين مستوى تعليم الأم العاملة ودرجة اهتمامها بشؤون أبنائها وسلوكها تجاههم.

3 - توجد علاقة ارتباطية سلبية بين عمر زوج الأم غير العاملة واهتماماتها اليومية بشؤون أطفالها، وسلوكها تجاه ضبط دفعات أبنائها العدوانية، وتفضيل جنس على الآخر.

4 - توجد علاقات ارتباط موجبة بين مستوى تعليم زوج الأم غير العاملة مع تفضيل الأم غير العاملة لجنس على الآخر.

5- أشارت النتائج أن لتعليم الأبناء أثرًا إيجابيا على العلاقات الأسرية، كما أثر حجم الأسرة سلبا على المتغيرات المتعلقة بالأمهات غير العاملات فيما يتعلق بالاهتمام بشؤون الأبناء، وقد كان للدورات التدريبية للأمهات العاملات أثرا إيجابيا على العلاقات الأسرية واهتمام الأم بشؤون أطفالها.

6 - يوجد تباين بين سلوك الأم العاملة وغير العاملة نحو أطفالهن في ضبط الدوافع العدوانية ومع ذلك فإن أغلب المبحوثات من كلا الفئتين يتبعن أساليب إيجابية.
7 - توجد فروق بين درجة توافق الأم العاملة وتوافق الأم غير العاملة وذلك لصالح الأم العاملة في مجالات التوافق الاقتصادي والاجتماعي والنفسي والصحي والتوافق الكلي للشخصية.
8 - توجد فروق عالية بين درجة توافق طفل الأم العاملة و غير العاملة وذلك لصالح طفل الأم العاملة في مجالات التوافق الاجتماعي والنفسي، و الصحي، والمدرسي والتوافق الكلي للشخصية.

13. دراسة إحسان محمد الحسن:

قام بدراسة حول "مشكلات المرأة العاملة في منطقة الخليج العربي" مع إشارة خاصة لمشكلات المرأة العراقية، ولقد اختار الباحث المرأة العراقية كنموذج للمرأة الخليجية نظرا لتطور مكانتها وخروجها للعمل بنسبة أعلى من نسبة عمل المرأة في الأقطار الخليجية الأخرى كالسعودية وقطر ودولة الإمارات العربية المتحدة والكويت، وقد هدفت هذه الدراسة إلى فهم واستيعاب المشكلات الأسرية والمهنية التي تعاني منها المرأة العاملة في مدينة بغداد، وقد انطلق الباحث من المشكلة التي مفادهـا أن معظـم النساء العاملات مهما يكن عملهن يواجهن عدة مشكلات ناجمة عن عدم توفيقهن بين واجباتهن المنزلية وواجباتهن الوظيفية والإنتاجية، وقد شخص البحث هذه المشكلات بعد الدراسة الاستطلاعية التي قام بها قبل تصميمه لاستمارة الاستبيان والشروع في المقابلات الرسمية وغير الرسمية، كما استطاع الباحث الحصول على معلومات دقيقة عن طبيعة وأبعاد مشكلات المرأة العاملة بعد المقابلات الميدانية التي أجراها مع 200 امرأة عاملة يشتغلن في مهن التعليم والتمريض والإدارة العامة والإنتاج الصناعي والزراعي، وبعد جمع البيانات وتفريغها وتحليل نتائجها، لخص الباحث المشكلات الأسرية التي تعاني منها المرأة العاملة، وكانت أهم النتائج المتعلقة بالبحث الحالي ما يلي:

- **التناقض بين الواجبات المنزلية والواجبات المهنية**: فالمهام الأسرية الملقاة على عاتق الزوجة تتطلب منها بذل المزيد من الجهود المضنية وتخصيص الأوقات الطويلة والسهر على راحة الأطفال والتضحية بأوقات الفراغ والترويح، لكن واجباتها لا تقف عند حد تحمل لمسؤوليات الأسرية فقط، فهي مسؤولة أيضا عن الواجبات الوظيفية والمهنية التي تؤديها خارج البيت. فعمل المرأة ساعات طويلة خارج البيت لا بد أن يتعارض مع مسؤولياتها المنزلية ، وهذا التعارض يوقع المرأة العاملة في مشكلات التوفيق بين متطلبات عملها المنزلي ومتطلبات عملها الوظيفي.

- **مشكلة تربية الأطفال**: تعاني المرأة العاملة من مشكلة تربية الأطفال، فقضاء المرأة ساعات طويلة في العمل خارج البيت يعرض الأطفال إلى الإهمال وسوء التربية، بالإضافة إلى قلق المرأة على أطفالها عندما تتركهم في البيت لوحدهم، وقلقها هذا لا يساعدها على التركيز على العمل المناط بها مما يسبب انخفاض إنتاجيتها وتدني مستوى الخدمات التي تقدمها، وتواجه الأم العاملة مشكلة عدم وجود من يرعى أطفالها ويشرف عليهم ويلبي متطلباتهم خلال فترة خروجها للعمل، كما أن قلة حضانات الأطفال وبعدها عن الأماكن السكنية وهبوط نوعيتها لا تشجـع الأمهات على إرسـال أطفالهن إليها خلال فترة عملهن، إضافة إلى عزوف الجيران والأقارب عن تحمل مسؤولياتهم حول العناية بأطفال المرأة العاملة نظرا لضعف العلاقات الاجتماعية بين العائلة النووية وكل من الأقارب والجيران. وحين لا تجد المرأة العاملة من يساعدها في العناية بأطفالها والإشراف عليهم خلال فترة غيابها عن البيت فإن الأطفال غالبا ما يعانون من مشكلة تردي أوضاعهم الاجتماعيـة والصحيـة والتربويـة والسلوكية أو ينحرفون عن الطريق السوي بعد اختلاطهم بأبناء السوء، مما يولد الجنوح والإجرام، أو قد يهملون واجباتهم المدرسية ويتهربون من السعي والاجتهاد بسبب عدم وجود من يشرف عليهم ويوجههم. ومن هنا يتعرض الأطفال إلى الرسوب وترك الدراسة.

- **تأزم الحياة الزوجية للمرأة العاملة:** تتعرض المرأة العاملة إلى مشكلة سوء وتوتر علاقتها الزوجية، ويأتي ذلك من جراء غياب المرأة العاملة عن بيتها ساعات طويلة وتعرضها للإرهاق والتعب والملل وعدم قدرتها على تقديم العناية المطلوبة للزوج والأطفال.

بالإضافة إلى هذه المشكلات الأسرية، تعاني المرأة العاملة من مشكلات مهنية، كمشكلة هبوط المستوى التعليمي وتدني إنتاجية المرأة العاملة، مشكلة مواظبة المرأة على العمل، مشكلة العلاقة بين المرأة العاملة والإدارة والمسؤولين.

14. دراسة مرزوق عبد المجيد أحمد مرزوق:

قام بدراسة حول " عمل الأم و السلوك الانفعالي للأبناء في مرحلة الطفولة"، و يهدف البحث إلى التعرف على بعض الآثار الناتجة عن عمل الأم و بخاصة بالنسبة للسلوك الانفعالي للأبناء، بالإضافة إلى التعرف على البنين و البنات من حيث سلوكهم الانفعالي، و قد تضمن البحث الفرضيات التالية:

- **الفرض الأول:** يتعلق بالفروق بين أبناء الأمهات العاملات و غير العاملات في السلوك الانفعالي.
- **الفرض الثاني:** يتعلق بالفروق بين الجنسين في نفس المتغير.

و أسفر البحث على النتائج التالية:

- السلوك الانفعالي للبنين من أبناء الأمهات غير العاملات أفضل من السلوك الانفعالي للبنين من أبناء الأمهات العاملات.
- السلوك الانفعالي لبنات الأمهات غير العاملات أفضل من السلوك الانفعالي لبنات الأمهات العاملات.
- السلوك الانفعالي للبنات أفضل من السلوك الانفعالي للبنين من أبناء الأمهات العاملات.

- السلوك الانفعالي للبنات أفضل من السلوك الانفعالي للبنين من أبناء الأمهات غير العاملات.

هذه النتائج تشير إلى أن لعمل الأم أثرا سلبيا على السلوك الانفعالي للأبناء في مرحلة الطفولة، كما تشير إلى اختلاف السلوك الانفعالي للبنين عن البنات سواء كانوا من أبناء الأمهات العاملات أو غير العاملات.

- **الدراسات الأجنبية:**

15. دراسة كاترين روس و جون مروسكي *Ross, Mirowsky* (1988): تناولت الدراسة "رعاية الطفل والتوافق الانفعالي للأم العاملة" وكان الهدف من الدراسة بحث العلاقة بين الاكتئاب وبعض المتغيرات، وقد تكونت عينة الدراسة من 680 زوجا وزوجة، وتم تقسيم عينة السيدات إلى عاملات وغير عاملات، منجبات وغير منجبات، واستخدمت الأدوات الآتية:

- مقياس الاكتئاب المطور من مقياس الأوبئة للاكتئاب.
- استبيان عن رعاية الطفل، واستبيان آخر عن معلومات أسرية و ديمغرافية.

وكانت أهم النتائج التي ارتبطت بالبحث الحالي:

- وجود علاقة موجبة بين اكتئاب الأم العاملة ووجود صعوبات في رعاية الأولاد.
- لا يوجد ارتباط بين اكتئاب الأم العاملة ووجود أطفال في سن ما قبل المدرسة، ولكنه يرتبط بصعوبة تنظيم الرعاية.
- لا يوجد ارتباط بين عدد الأولاد والاكتئاب.

يوجد ارتباط موجب بين اكتئاب الأم العاملة وانخفاض مشاركة الزوج في رعاية الأولاد، حيث يكون أعلى مستوى للاكتئاب عند اختفاء مشاركة الزوج.

16. دراسة هوفمان *Hoffman* (1989): في أبحاث متصلة بعمل الأم وجد التالي:

- الأولاد الذين تعمل أمهاتهم يوجد لديهم مقولبات جنسية أقل.
- الأمهات العاملات يعلمن أولادهن أن يكونوا أكثر استقلالية مقارنة بأولئك الذين لا تعمل أمهاتهم.
- الوظيفة لديها الإمكانية لزيادة حس الأم بالاطمئنان إذا كانت تحب عملها و لديها الدعم الكافي من الزوج للعمل و أنها راضية عن نوعية العناية بالأطفال.
- هناك فروق قليلة في التفاعل بين الطفل و والديه في حالة الأمهات العاملات و غير العاملات و مع أن الأمهات العاملات يقضين وقتا أقل مع أطفالهن خلال الأسبوع، فإنهن يعوضن ذلك بقضاء وقت أطول معهم في نهاية الأسبوع، و هكذا فانه بوجه عام، إذا كانت المرأة تتلقى الدعم الكافي و هي تعمل، فإنه لا يبدو هناك أي آثار معيقة للأم أو للطفل (**عبد الرحمن عدس،** 1999).

كما بين هوفمان أن اتجاه الأم العاملة نحو النظام يتوقف على اتجاهها نحو العمل، فالأمهـات العاملات اللائي يستمتعن بعملهن كن أقـل شدة في إتباع النظام ليستخدمن وسائل سيطرة و سلطة مع أطفالهن أقل من الأمهات غير العـاملات (**كاميليـا عبـد الفتاح، 1972**).

17. دراسة وين إجوي هان (1991): تناولت الدراسة "أثر ساعات عمل الأمهات غير القياسية على النمو الإدراكي للأطفال"، لاحظت الباحثة وهي أستاذة الخدمة الاجتماعية بجامعة كولومبيا، أن هناك صعوبات في الموازنة بين التزامات العمل وبين مسؤوليات الأم نحو أسرتها في ظل جداول عمل غير مستقرة، ومن أجل النظر في تأثير ذلك على النمو والتطور الإدراكي لأطفال هؤلاء الأمهات، استخدمت الباحثة معلومات وبيانات برنامج رعاية الطفولة المبكرة التابع ل"المعهد الوطني لتطور صحة الطفل"، لتتبع حالات **1364** طفلا من عشر مناطق مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية، منذ ولادتهم وعلى مدى الثلاث الأولى من حياتهم. وقد وجدت الباحثة أن أطفال الأمهات

العاملات وفقا لساعات عمل غير قياسية كان أداؤهم سيئا جدا في اختبارات الإدراك التي تقيم نمو القدرة اللغوية والذاكرة والتعلم وحل المشكلات لدى هؤلاء الأطفال ومعرفتهم بالألوان والحروف والأرقام والأشكال. واستنتجت الباحثة أن أحد الأسباب لسوء أداء هؤلاء الأطفال هو نوع العناية التي يتلقاها الأطفال عندما تعمل أمهاتهم ساعات غير قياسية. وخلصت الدراسة إلى أن الأمهات اللاتي يعملن ساعات غير قياسية كانت فرصتهن في وضع أطفالهن في مراكز رعاية مناسبة أقل من فرصة الأمهات اللاتي يعملن ساعات قياسية معتادة، وقد ثبت الارتباط بين مراكز الرعاية المناسبة وبين ارتفاع الحصيلة الإدراكية للطفل.

وهكذا ترى الباحثة أن أطفال الأمهات المرتبطات بساعات عمل غير قياسية يفتقدون الرعاية اللازمة لإعدادهم ذهنيا وإدراكيا للحياة المدرسية، بينما يتلقى ذلك الإعداد أطفال آخرون.

- **الدراسات الجزائرية:**

18- دراسة يمونة بوزكرية (1983): بعنوان "الوضعية الاجتماعية والاقتصادية للمرأة العاملة في المنشأة الصناعية الجزائرية"، وقد طرحت الطالبة عدة أسئلة من بينها: هل عمل المرأة في المنشأة الصناعية يؤدي بها إلى التخلي عن واجباتها المنزلية ؟ وقد افترضت الباحثة أن عمل المرأة في أوقات منتظمة لا يسبب مشكلات خطيرة للمرأة والأسرة، وللتأكد من هذه الفرضية والفرضيات الأخرى اعتمدت الباحثة على مجموعة من طرق جمع البيانات وهي: الملاحظة المباشرة وغير المباشرة، الاستجواب، المقابلة، وقامت بتحليل البيانات بالطريقة التاريخية، والمقارنة. وقد توصلت الباحثة إلى أن أبرز مشكلة تعانيها النساء العاملات هي مشكلة رعاية الأطفال الصغار، وصعوبة التوفيق بين العمل داخل البيت وخارجه.

19. دراسة بن عويشة زوبيدة (1988): تحت عنوان " أثر عمل الزوجة في بناء الأسرة الجزائرية"، كان هدف الدراسة هو تحليل العلاقة بين خروج المرأة للعمل والتغيرات التي قد تطرأ على دورها ومكانتها الاجتماعية داخل الأسرة، وانعكاس ذلك على أطفالها. واعتمدت الباحثة في جمع البيانات على الملاحظة، الاستبيان و المقابلة، واتبعت في دراستها المنهج التاريخي، الإحصائي والتحليلي المقارن، وقد تطرقت الباحثة إلى عدة جوانب منها: مساهمة الزوجين في تنشئة الأطفال، ومن خلال الدراسة الميدانية توصلت الباحثة إلى:

_ أن عمل الأم يأخذ الكثير من وقتها وجهدها، وهذا ما يجعلها غير قادرة على تلبية ما يحتاجه أطفالها من عناية وتربية.

_ أن الزوجين يشتركان في تربية الأطفال.

20. دراسة شنوف شريفة (2002): بعنوان "العمل المهني للمرأة وتأثيره على العلاقة الزوجية"، ومن بين الأسئلة التي طرحتها الباحثة:

- ما هي الأسباب التي تدفعك للتغيب عن العمل؟
- هل حقا أن الأولاد يعرقلون الأم عن عملها؟
- في رأيك ما هو عدد الأولاد في الأسرة المثالي ؟
- هل استطعت التوفيق بين عماك وتربية الأولاد ؟
- هل تشعرين بالذنب عند ترك أولادك أثناء العمل؟

لاحظت الباحثة من خلال الدراسة الميدانية أن نسبة **64.81**% من المبحوثات لديهن مابين ولد إلى اثنين ونسبة **5.5**% لديهن من **5** إلى **6** أولاد، مما يعني أن أغلب النساء العاملات يلجأن إلى تنظيم النسل، نظرا للظروف المعيشية الصعبة و عدم تفرغهن للبيت والأولاد، كما وجدت الباحثة أن **40**% من أبناء الأمهات العاملات تقل أعمارهم عن **5** سنوات، هذه السن الحرجة التي يحتاج فيها الطفل إلى عناية فائقة،

خصوصا وأن الطفل لم يلتحق بالمدرسة بعد مما يخلق مشكلة للأم العاملة وهي أين تترك طفلها عند خروجها للعمل، حيث اشتكت المبحوثات من قلة دور الحضانة.

كما وجدت الباحثة أن **28**% من العاملات يتغيبن عن العمل بسبب المشاكل الخاصة بالأولاد حيث تكاد تكون دائما هي السبب الذي يضطرهن إلى التغيب، سواء كانت تلك المشاكل صحية أو دراسية، ويزداد الأمر تعقدا في حالة وجود أكثر من طفل. و**8** % من بينهن أرجعت سبب الغياب إلى التعب والإرهاق من جراء العمل المتواصل دون أخذ قسط من الراحة نظرا للضغط الكبير الذي يتعرضن له، لأنهن يفكرن في أطفالهن أثناء العمل وفي الأشغال المنزلية التي تنتظرهن عند العودة إلى البيت، وبذلك تبقى مشتتة بين العمل و المنزل.

أما فيما يخص السؤال الذي ينص على: هل حقا أن الأولاد يعرقلون الأم عن عملها؟ فقد كان هناك تضارب في آراء المبحوثات، حيث أن **59.3**% منهن لا يعتبرن أن الأولاد يعرقلـن عمـل الأم لأنهـن وجدن تسهيـلات من طرف المحيطين بهن، ولأن عدد الأولاد ليس كبيرا، أما نسبة **40.7**% من المبحوثات أكدن أن وجود الأطفال يقلق فعلا الأم العاملة، بسبب مشكل عند من تترك الطفل أثناء العامل، خاصة في السنين الأولى من عمر الطفل قبل سن التمدرس بسبب قلة دور الحضانة وعدم سماح ميزانية الأسرة بالاستعانة بالخادمة لمساعدتها.

أما بالنسبة لسؤال: هل استطعت التوفيق بين عملك وتربية الأولاد ؟ فإن **83.3** % استطعن التوفيق بين العمل وتربية الأولاد، وذلك بمساعدة الأهل وخاصة الزوج وتعاونه مع زوجته وعدم إلقاء كامل مسؤولية الأطفال على عاتقها، وكذلك الجهد المتواصل من طرف الأم العاملة و محاولة تنظيم وقتها وتقسيمه بشكل يسمح لها بأداء مهامها على أكمل وجه، أما من أجبن ب"لا"، فقد أرجعن ذلك إلى عدم توفر

مرافق للأولاد، وكثرة ساعات العمل، ونقص الوسائل، وإلى شعورهن الدائم بأنهن لم يتمكن فعلا من أداء مهمتهن التربوية على أكمل وجه.

وعن الشعور بالذنب عند ترك الأولاد أثناء العمل فقد أجابت نسبة **85%** من المبحوثات بأن هذا الشعور يقلق راحتهن، ويتضاعف عندما يتعرض الأولاد لمشاكل صحية، مما يخلق صراعا لدى الأم العاملة بسبب ضغط حاجتين ملحتين، الحاجة إلى الإحساس بالأمومة والحاجة إلى العمل وما يوفره لها من شعور بالاستقلالية، كما وجدت الباحثة أن نسبة **79.6%** لم تتوقف عن العمل عندما كان سن الأولاد أقل من خمس سنوات.

21. دراسة مليكة الحاج يوسف (2003): حول "آثار عمل الأم على تربية أطفالها"، وقد توصلت الباحثة إلى أن المبحوثات اللواتي صرحن بأن علاقتهن مع أبنائهن تتأثر بخروجهن إلى العمل بلغت نسبتهن **22 %**.

22. دراسة نور الدين تابليت (2008): بعنوان " المرأة بين العمل خارج البيت والتنشئة الاجتماعية للأبناء"، وقد طرح الباحث الأسئلة التالية:

- هل المؤسسة الجديدة في حياة الأسرة كشريك أساسي في التنشئة الاجتماعية قادرة على القيام بدور الأم التربوي؟
- ما هي نتائج تبادل الأدوار بين البيت من خلال الأم والروضة من خلال المربية؟
- هل لغياب الأم لساعات طويلة عن البيت يقلص من دورها التربوي تجاه أبنائها؟
- هل لطبيعة عمل المرأة دور في الرفع أو التقليص من مستوى أداء الأم لدورها التربوي داخل البيت، بمعنى هل يختلف تأثير العمل على دور المرأة باختلاف خصائص العمل والقطاع الذي تعمل فيه؟

- إلى أي درجة تساهم المؤسسات المساعدة للأسرة في تعويض النقص الذي يخلفه خروج المرأة للعمل واضطلاع هذه المؤسسات بجزء كبير من مهمة التنشئة الاجتماعية للأطفال.
- هل هناك علاقة ما بين المستوى الاقتصادي للأسرة وأداء المرأة العاملة لدورها التربوي نحو أبنائها، بمعنى هل يختلف هذا التأثير ما بين امرأة مستوى أسرتها الاقتصادي جيد، وامرأة أخرى مستوى أسرتها الاقتصادي متدني؟
- هل للمستوى التعليمي تأثير على مدى نجاح المرأة في التوفيق بين عملها خارج البيت ودورها التربوي نحو أبنائها؟

و جاءت فرضيات البحث كما يلي:

_ خروج المرأة للعمل لساعات طويلة عن البيت يؤدي إلى تقلص دورها التربوي تجاه أطفالها.

_ يختلف تأثير خروج المرأة للعمل على أدائها لدورها التربوي نحو أطفالها باختلاف طبيعة العمل الذي تمارسه أو القطاع الذي تعمل فيه.

_ تساعد مؤسسات التنشئة الاجتماعية المتمثلة في دور الحضانة وروض الأطفال الأسرة بدرجة كبيرة في تعويض النقص الذي يتركه خروج الأم للعمل خارج البيت.

_ هناك علاقة بين المستوى الاقتصادي للأسرة ونجاح المرأة العاملة في القيام بدورها التربوي نحو أطفالها، فكلما ارتفع المستوى الاقتصادي للأسرة ساعد المرأة على النجاح في أداء دورها التربوي.

_ كلما كان المستوى التعليمي للمرأة مرتفعا كلما زادت درجة توفيقها ما بين عملها خارج البيت وأدائها التربوي نحو أبنائها.

وقد اعتمد الباحث في جمع البيانات على الأدوات التالية: استمارة المقابلة، المقابلة المباشرة، السجلات، جمع المعطيات من الوثائق التي تشمل معلومات حول الحالة من الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والبيانات الأولية، الضرورية لفهم الحالة

وتاريخها وحاضرها لتكوين فكرة واضحة وكافية عنها، اعتماد ملفات النساء العاملات في مختلف المؤسسات.

وكانت نتائج البحث كما يلي:

_ خروج المرأة للعمل وغيابها لساعات طويلة عن البيت يؤدي إلى تقاص دورها التربوي تجاه أطفالها، حيث أن 75% من العينة يشعرن بالتقصير تجاه الأسرة والأطفال نتيجة خروجها للعمل.

_ يختلف تأثير خروج المرأة للعمل على أدائها لدورها التربوي نحو أطفالها باختلاف طبيعة العمل الذي تمارسه أو القطاع الذي تعمل فيه، حيث يختلف الحجم الساعي اليومي للعمل من قطاع لآخر، كما يختلف المجهود المبذول في كل قطاع.

_ إن دور الحضانة كمؤسسات اجتماعية مكملة للأسرة تساهم بنسبة كبيرة في رعاية الأطفال و تلقينهم بعض المبادئ المعرفية للخوض في الحياة المستقبلية، لكن تبقى الأسرة إحدى العوامل الأساسية في الكيان التربوي وإيجاد عملية التطبيع الاجتماعي، كما أن الأسرة هي التي تشكل شخصية الطفل واكتسابه للعادات التي تبقى ملازمة له طول حياته، فالطفل في أغلب أحواله يبقى مقلدا لأبويه في عاداتهما وسلوكهما، فالأسرة تبقى أدق تنظيما وأكثر إحكاما من سائر العوامل التربوية.

_ للمستوى الاقتصادي للأسرة دور في جعل المرأة توفق ما بين عملها خارج البيت وتربية الأبناء.

_ يعد المستوى التعليمي للمرأة معيارا أساسيا في التوفيق بين عملها وأداء دور التنشئة، فالمستوى العلمي للمرأة يساعدها على حسن التنشئة الاجتماعية وتربية الأبناء بطريقة سليمة بالرغم من قضاء المرأة لوقت طويل خارج البيت، فمستواها العلمي يسمح لها باختيار أساليب التنشئة الاجتماعية المناسبة وتوجيه الطفل نحـو سلوك اجتماعي يساعد الطفل على تحقيق نمو متوازن جسميا ونفسيا من خلال مجموعة من الآليات منها تقمص شخصية الأم ولعب دورها الاجتماعي.

نلاحظ من خلال ما سبق أن العديد من الدراسات اهتمت بأثر عمل الأم على أطفالها، لكن النتائج التي انتهت إليها لم تكن دائما متماثلة فهناك اختلافات فيما بينها، هذه الاختلافات ناتجة عن خصوصية كل مجتمع و طابعه الثقافي السائد فيه، ودرجة التقبل للتغيرات الاجتماعية التي نشهدها يوميا، والتي تؤثر حتما على اتجاهات أفراده نحو كل الأمور.

من أجل ذلك لم نسلم بنتائج الدراسات السابقة، وطرحنا المشكل من جديد في مجتمعنا، لأنه لا يمكن نقل تجارب المجتمعات الأخرى نظرا لخصوصية كل مجتمع، بل اعتبار هذه النتائج المنطلق لبحث جديد في مجتمع له خصوصياته، قيمه، ثقافته.

الفصـل الثـاني

التوافـق

الفصل الثاني: التوافق

تمهيـــد :

يعتبر مفهوم التوافق مفهوما جوهريا و أساسيا في علم النفس و علم الصحة النفسية، لأن معظم سلوكات الإنسان هي محاولات لتحقيق التوافق سواء على المستوى الشخصي أو على المستوى الإجتماعي "و قد استعارت الصحة النفسية مفهوم التوافق من العلوم الطبيعية، حيث جرى استخدامه أصلا في مجال علم الأحياء. يشير هذا المفهوم إلى العمليات الفيسويولوجبة التي يقوم بها الجسم للتكيف في مقابلته للأخطار البيئية المحيطة به و بخاصة الضغوط الحياتية المتنوعة، و قد قام علماء النفس باستخدام مفهوم التكيف البيولوجي فيما أسموه بعمليات التوافق "(**رمضان محمد القذافي، 1998**).

يعتبر مفهوم التوافق من أكثر المفاهيم شيوعا في علم النفس، لكوننا به و عن طريقه نقوّم سلوك الإنسان، و ما علم النفس سوى علم سلوك الإنسان، و توافقه مع البيئة، لذلك فدراسة علم النفس تدور حول كيفية الوصول إلى التوافق و طبيعة العمليات التي يتم بواسطتها التوافق من عدمه.

اعتبارا للأهمية التي ُقدمت للتوافق كمفهوم من أهم مفاهيم علم النفس والصحة النفسية، سنقوم في هذا الفصل بالتطرق إليه ببعض من التوسع والتفصيل:

1. تعريف التوافق حسب مختلف الاتجاهات:

1.1. مفهوم التوافق:

* يعرفه **لازاروس** - ***R.S Lazarus*** (**1976**): "بأنه مجموع العمليات النفسـية، التـي تساعد الفرد على التغلب على متطلبات المتعددة".

و يرى **لازاروس** أن الشخص المتوافق يجب إن يتسم بالارتياح النفسي، الكفاية في العمل، الأعراض الجسمية، التقبل الاجتماعي.

* عرف **جون بياجي** ***J.Piaget*** مفهوم التوافق من خلال عملية التمثيل (***Assimilation***) و المواءمة (***Accomodation***) و يعني التمثيل: التغيرات لتي تطرأ على بعض جوانب البيئة أما المواءمة فتعني: التغيرات التي تطرأ على الكائن الحي نفسه، و هذه الأشياء تحدث لكي تتم عملية التوافق أو التكيف بحد ذاتها.

"و يرى **بياجي** أنه يوجد بين عملتي التمثيل و المواءمة ما أسماه بالتراكيب العقلية (***Schémas***) و هي عبارة عن تنظيمات تظهر خلال أداء الوظيفة و التي يستدل عليها من المحتويات السلوكية المختلفة و التي تحدد هذه التنظيمات طبيعتها.

التوافق عند **بياجي** هو غاية التطور النمائي، و هو أيضا عملية الموازنة بين المحيط و الجهاز العضوي الذي يهدف للقضاء على حالات الاضطراب و اللاانتظام". (**أنور محمد الشرقاوي، 1982**).

* يشير مفهوم التوافق إلى"وجود علاقات منسجمة مع البيئة تتضمن القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد و تلبية معظم مطالبه البيولوجية و الاجتماعية، و على ذلك يتضمن التوافق كل التباينات و التغيرات في السلوك التي تكون ضرورية حتى يتم الإشباع في إطار العلاقة المنسجمة مع البيئة" (**عبد الحميد الشاذلي، 2001**).

* يعرف ***رشيد حميد العبودي*** **(2003)** التوافق بأنه: "العلاقات المُرضية للإنسان مـع البيئة المحيطة به و لهذا التوافق جناحان هما الملاءمـة أو الـتلاؤم (***Adaptation***) و الرضا (***Satisfaction***) و التلاؤم يرتبط بالبيئة المادية و مطالب الواقع بجميع جوانبها الاجتماعية و الثقافية أو البيولوجية و الطبيعية، و لا يحقق التوافق أو لا يكون كاملا إلا إذا صاحب هذا التلاؤم رضا الإنسان و إحساسه بالسعادة و التقبل النفسي لهذه البيئـة المحيطة".

* أما ***مصطفى عشوي*** (**1999**): فيعرف التوافق على أنه : "عملية يقوم الفرد أثناءها بجهد حسب ما يتطلبه الموقف للتغلب على مختلف العوائق لتحقيق الرغبات و إشباع الحاجات، إذ يؤدي ذلك إلى تحقيق حالة من الرضا النفسي العام".

و من شروط التوافق النفسي أن يعرف الفرد ذاته و مدى إمكانياته و قدراته حيث تتناسب رغباته و طموحاته مع تلك الإمكانيات و القدرات فيسهل تحقيقها، فإذا كانت الرغبات فوق الإمكانيات و القدر حينها تصبح عاملا يؤدي إلى الاضطراب و التوتر و عدم التوافق (**نوال محمد عطية، 2001**).

* يعرف ***عبد المنعم المليجي و آخرون*** (**1971**) التوافق بأنه: "الأسلوب الذي بواسطته يصبح الشخص أكثر كفاءة مع البيئة".

أي إشباع الحاجات الثانوية المكتسبة التي تتعلم من البيئة و هي حاجات اجتماعية نفسية ضرورية لحدوث عملية التوافق بين الفرد و بيئته مثل: الحاجة إلى تحقيق الذات ... الخ.

* يعرفه ***عبد الهادي الجوهري*** (**1998**) على أنه: "مصطلح سيكولوجي يستخدمه علم النفس للإشارة إلى العملية التي من خلالها يكون الفرد علاقة منسجمة و صحيحة مع البيئة الفيزيقية و الاجتماعية ".

* يعرف **سميث** ***L. D. Smith*** (**1956**) التوافق السوي بأنه"اعتدال في الإشباع، إشباع عام للشخص عامة لا إشباع لدافع واحد شديد على حساب دوافع أخرى، والشخص المتوافق توافقا ضعيفا هو الشخص غير الواقعي وغير المشبع بل والشخص المحبط الذي يميل إلى التضحية باهتمامات الآخرين كما يميل إلى التضحية باهتماماته، أما الشخص حسن التوافق فهو الذي يستطيع أن يقابل العقبات والصراعات بطريقة بناءة تحقق له إشباع حاجاته ولا تعوق قدرته على الإنتاج".

أي أن **سميث** يرى أن توافق الفرد يعني توفر قدر من الرضا قائم على أساس واقعي ويؤدي على المدى الطويل إلى التقليل من الإحباط و القلق والتوتر الذي قد يتعرض له الفرد.

* و عُرف التوافق (***Adjustment***) أيضا بأنه: "علاقة مواءمة مع البيئة، منهـا أن يقدر المرء على استيفاء حاجاته و إشباعها و أن يكون بوسعه القيام بها علـى مـا يطلب منه و مواجهة الظروف التي تحيط به أو التي تُفرض عليه، و يقضي ذلـك أن يعدل من سلوكه أحيانا أو أن تمتد محاولات التعديل إلى البيئة نفسها".

و التوافق هو مجموعة ردود الفعل التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي أو سلوكه ليستجيب لشروط محيطة محدودة أو خبرة جديدة و تعتبر عملية التوافق عملية توازن بن الفرد و نفسه و بين البيئة المحيطه به.

و التوافق **إجرائيا**: هو مجموعة من الأفعال المتزنة لسلوك الفرد في حياته و البيئة المحيطة به.

* و في دراستنا الحالية، يعتبر التوافق هو ما يقيسه **مقياس محمود هنا عطية** الذي أخذه من اختبار كاليفورنيا للأطفال و هو الاختبار الذي وضعه ***ثورب*** **(** ***Louis TORPE*** **)** **و *كلارك*** **(*Willis W.CLARCK*)** **و *تيجز*** **(*Ernest.W.TIEGZ*)**، و قد ظهرت النشرة الأولى من هذا الاختبار عام **1939**.

2.1. اتجاهات تعريف التوافق: هناك ثلاث اتجاهات في تعريف التوافق:

1.2.1. الاتجاه الفردي أو الشخصي: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التوافق النفسي للفرد يتحقق بإشباع دوافعه المختلفة سواء كانت بيولوجية (إشباع الحاجات الأولية الفطرية و هي ذات وظيفة حيوية تعمل على حفظ بقاء الفرد مثل الحجة إلى الطعام و الشراب و المسكن و النوم)، أو اجتماعية (المكتسبة من البيئة) أو نفسية، غير أن المعايير و القيود الاجتماعية قد تؤدي إلى حرمان الفرد من بعض حاجاته، و من أنصار هذا الاتجاه:

* **سميث** ***H.Smith*** (**1956**) الذي يرى أن العوامل الخارجية هي المسؤولة عن أي توافق سيء في حياة الفرد و **شافير** ***Shaffer*** (**1955**) الذي يعتقد بأن الحياة سلسلة من عمليات التوافق التي يعدل فيها الفرد سلوكه في سبيل الاستجابة للموقف المركـب الذي ينتج عن حاجاته وقدرته على إشباع تلك الحاجات.

* **شافير** ***L.F.Shaffer*** : قام بوضع معايير لابد أن تؤخذ بعين الاعتبار للحكـم على سوء التوافق من بين هذه المعايير :

- المحافظة على الصحة الجسمية.
- الاتجاهات الموضوعية.
- الاستبصار بالسلوك الذاتي.
- العلاقات المبنية على الثقة.
- المشاركة الاجتماعية الفعالة.

* **شـوبين** ***-Shoben*** (**1956**) : يـرى أن التوافـق المتكامـل (***integrative Adjustment***) نموذجا للصحة النفسية، و قد حدد عددا من مظاهر هذا التوافق المتكامل على النحو التالي:

1. القدرة على ضبط النفس.
2. الشعور بالمسؤولية الشخصية.

3. الشعور بالمسؤولية الاجتماعية.
4. الاهتمام بالقيم المختلفة.
5. تعلم إرجاء إشباع الحاجات.
6. الانصياع الاجتماعي.
7. تفضيل الأهداف بعيدة المدى ذات الأثر الكبير عن الأهداف القريبة ذات الأثر المحدود.
8. سلوك يتفق مع قيم و معايير الجماعة.
9. يتحمل مسؤولية أعماله دون اللجوء إلى الحيل الدفاعية
10. إدراك حاجات الآخرين و احترامها.

كما يرى **شوبين** ***-Shoben*** **(1956):** أن الكائنات الحية تميل إلى أن تغير من أوجه نشاطها في استجاباتها للظروف المتغيرة في بيئاتها ذلك أن تغير الظروف ينبغي أن يقابله تغيير وتعديل في السلوك بمعنى أنه ينبغي على الكائن الحي أن يجد طرقا جديدة لإشباع رغباته وإلا كان الموت حليفه ،أي أن التوافق هنا إنما هو عملية تتسم بالمرونة (***Flexibility***) والتوافق المستمر مع الظروف المتغيرة (**سهير كامل أحمد،1999).**

و من العوامل التي تؤثر في سلوك الفرد، التقبل و الرضا الذاتي ففكرة الإنسان عن نفسه من أهم العوامل التي تؤثر في سلوكه، فإذا كانت الفكرة حسنة متسمة بالرضا فان ذلك يدفعه للعمل و التوافق مع أفراد المجتمع و بالتالي يدفعه للنجاح، أمـا الفـرد الذي لا يتقبل نفسه فانه يتعرض للمواقف الإحباطية التي تجعله يشعر بالعجز و الفشل و تصبح درجة التوافق الاجتماعي سيئة. من خلال هذه الآراء يتبين أن أصحاب الاتجاه الفردي بالغوا في إرجاع عملية التوافق إلى الفرد وقللوا من دور المؤثرات البيئية ، فالفرد كائن اجتماعي يؤثر ويتأثر بالمحيط الذي يعيش فيه.

2.2.1 . الاتجاه المجتمعي أو الاجتماعي: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التوافق لا يتحقق إلا بمسايرة الفرد لمعايير و ثقافة المجتمع و الامتثال لقيمه و عليه فالتوافق فـي نظرهم هو :"العملية التي يقتبس منها الفرد السلوك الملائم للبيئة " ويتماشـى تعريـف **أحمد عزت راجح** (**1988**) للتوافق مع هذا الاتجاه الذي يرى أن التوافق:"حالـة مـن التواؤم و الانسجام بين الفرد ونفسه وبينه وبين بيئته تبدو في قدرته على إرضاء أغلب حاجاته وتصرفه تصرفا مرضيا إزاء مطالب البيئة المادية و الاجتماعيـة، ويتضـمن التوافق قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته عندما يواجه موقفا جديدا أو مشكلة مادية أو اجتماعية أو خلقية أو صراعا نفسيا تغييرا يناسب هذه الظروف".

يعتبر أصحاب هذا الاتجاه أن الحياة إنما هي سلسلة من عمليات التوافق التي يعدل فيها الفرد سلوكه في سبيل الاستجابة للموقف المركب الذي ينتج عن حاجاته وقدراته على إشباع هذه الحاجات ،ولكي يكون الإنسان سويا ينبغي أن يكون توافقه مرنا وينبغي أن تكون لديه القدرة على استجابات متنوعة تلائم المواقف وتنجح في تحقيق دوافعه.

وينظر إلى التوافق من خلال مظاهر السلوك الخارجي للفرد أو الجماعة ، ويشير هذا الاتجاه إلى أن الفرد عادة ما يلجأ إلى الانقياد للجماعة وإطاعـة أوامرهـا لمقابلة متطلبات الحياة اليومية وتحقيق التوافق ،فالانقياد للجماعـة للمحافظـة على تماسكـها ووحدتها يعتبر أسلوبا ايجابيا للتوافق أما الخروج على معايير الجماعة و الانقياد لبعض جماعات السوء والإضرار بالجماعة وممتلكاتها وإيذاء أفرادها ،فيعتبر مظهرا من مظاهر التوافق السلبي.

نستخلص من هذا التعريف أن الفرد لا يحقق التوافق إلا إذا توافقت استجاباته مع البيئة المحيطة به، و لا يتحقق توافق الإنسان منفردا بعيدا عن المجتمع (التوافق لا يتحقق إلا في المجتمع).

3.2.1.الاتجاه التكاملي: يعتبر الاتجاه التكاملي اتجاها توفيقيا حيث ينظر إلى التوافق على أنه عملية مركبة من قطبين أساسيين هما: الفرد بدوافعه وحاجاته ، والبيئة المحيطة بالفرد بأبعادها المختلفة، ولا يتحقق التوافق - حسب هذا الاتجاه – إلا بتكامل وتفاعل الفرد مع محيطه.

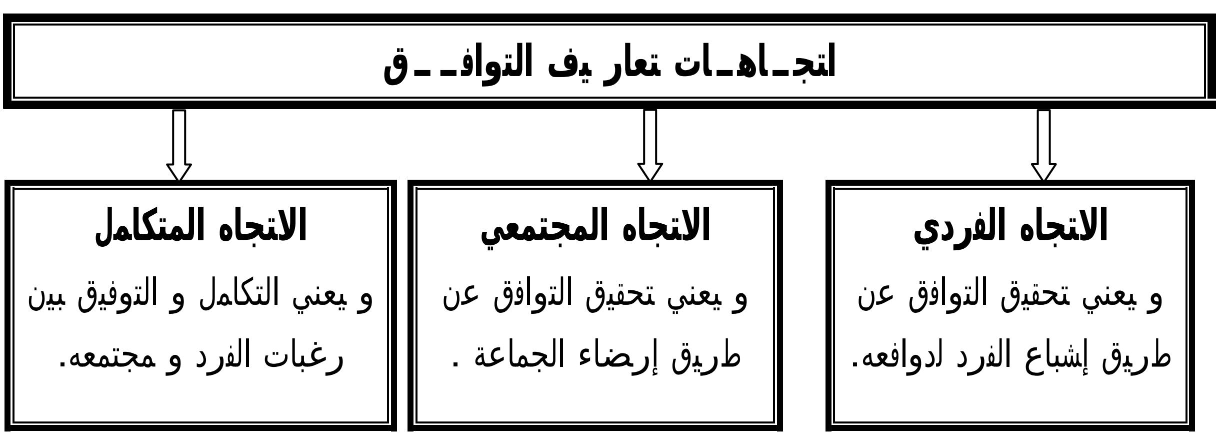
و في هذا المجال يرى ***لازاروس*** ***Lazarus*** **(1976)** بأن التوافق يمثل عملية دينامية تتناول السلوك و البيئة الطبيعية الاجتماعية بالتغيير و التعديل لكي يحدث توازنا بين الفرد و بيئته.

و تعد المرونة عاملا هاما من العوامل المؤثرة في سلوك الفرد و نقصد بالمرونة: "أن يستجيب الفرد للمؤثرات الجديدة استجابات ملائمة" (**مصطفي فهمي، 1967**).

و يمكن وضع تعريف التوافق على ضوء هذا الاتجاه كما يلي: "هو الشعور النسبي بالرضا و الإشباع الناتج عن الحل الناجع لصراعات الفرد في محاولته للتوفيق بين رغباته و ظروفه المحيطة".

و الشكل التالي يحدد الاتجاهات التي يمكن أن تستوعبها تعاريف التوافق، و التي تنقسم على النحو التالي:

الشكل رقم 02 : الإتجاهات المختلفة التي تفسر مفهوم التوافق (عباس محمود عوض، 1990).



3.1. تحليل عملية التوافق: تبدأ عملية التوافق بوجود دافع أو رغبة معينة تدفع الإنسان و توجه سلوكه نحو غاية معية أو هدف خاص يشبع هذا الدافع ثم يظهر عائق ما يعترض سبيل الكائن الحي من الوصول إلى هدفه و يحبط إشباع دافعه، فيأخذ في القيام بكثير من الأعمال و الحركات المختلفة لمحاولة التغلب على هذا العائق و الوصول إلى هدفه، و بالوصول إلى الهدف الذي يشبع الدافع تتم عملية التوافق و على هذا الأساس فالخطوات الرئيسية في عملية التوافق حسب **سهير كامل أحمد (1999)** هي:

أ- وجود دافع يدفع الإنسان إلى هدف خاص.
ب- وجود عائق يمنع من الوصول إلى الهدف و يحبط إشباع الدافع.
ت- قيام الإنسان بأعمال و حركات كثيرة للتغلب على العائق.
ث- الوصول إلى حل يمكن من التغلب على العائق و يؤدي إلى الوصول إلى الهدف و إشباع الدافع.

غير أن عملية التوافق لا تتم بهذا النظام دائما – أي التغلب على العائق و إلى حل المشكلات، وفقد يعجز بعض الناس أحيانا عن حل المشكلات و العوائق التي تعترضهم، فيتجنبون هذه العوائق و يبتعدون عن أهدافهم الأصلية و يصابون بالإحباط وبالتالي بسوء التوافق.

إن اكتساب العادات و المهارات بالكيفية الملائمة التي تيسّر للفرد إشباع حاجاته النفسية، من شأنه أن يؤدي إلى حدوث التوافق و هو في الحقيقة محصلة ما مر به الفرد من تجارب و خبرات أثرت فيه بطريقة أو بأخرى و أدت به إلى كيفية و طرق إشباع حاجاته و تعامله مع غيره من الأفراد (**نوال محمد عطية، 2001**).

و هذا ما عبر عنه **مصطفى فهمي** (**1967**) بالمسايرة (***Conformity***)، فهناك من يعتبر التوافق نمطا من المسالمة على أساس أن المسالمة من طبيعتها تجنب الصراع و تلافيه.

و هذا ما يجعلنا نركز على مراحل الطفولة المبكرة من عمر الطفل لبناء و تكوين شخصيته، فالتوافق و الرضا من خلال طرق التعلم و الاكتساب و الخبرات المتراكمة منذ الطفولة تظهر واضحة في مراحل الفرد المتأخرة و هذا ما يؤكد لنا الارتباط القوي بين التوافق النفسي و عملية النمو.

4.1. التوافق، التكيف و الصحة النفسية: يصعب التمييز بين مفهوم التوافق و التكيف و الصحة النفسية، نظرا للتشابه الكبير بين هذه المفاهيم و عليه نوضح الفرق بين هذه المفاهيم فيما يلي:

1.5.1. التوافق و التكيف: إن اصطلاح التكيف مشتق أصلا من نظرية **تشارلز داروين**- ***Charles DARWIN*** (**1859**) عن التطور**،** والتي أقر فيها أن الكائنات الحية التي تبقى، هي الكائنات التي تستطيع أن تتواءم مع صعوبات و أخطـار العالـم الطبيعي، و هذا ما عبر عنه داروين "بالبقاء للأصلح" و تتمثل عملية التكيف في سعي الفرد الدائم للتوفيق بين مطالبه و ظروفه و مطالب و ظروف البيئة المحيطة به.

و التكيف هو عملية ديناميكية مستمرة يهدف بها الشخص إلى أن يغير سلوكه أو يغير مجتمعه ليكون بينه و بين مجتمعه هذا علاقة أكثر توافقا (**محمد السيد الهابط، د.ت)**.

و لهذا فقد وجد علماء النفس صعوبة في التفريق بين هذين المصطلحين، فمنهم من يستخدم مصطلح التوافق والتكيف كمفهومين مترادفين ومتطابقين، ويعد هذا صوابا،

لأن التكيف قد يستخدم بمعنى طبيعي أو بيولوجي، و يتضمن التوافق الجوانب النفسية و الاجتماعية و يقتصر على الإنسان فقط، بينما يخص التكيف النواحي الفسيولوجية و يشمل الإنسان و الحيوان معا.

2.5.1. التوافق و الصحة النفسية: الصحة النفسية (*Mental Health*) هي التوافق التكيفي التام أو الكامل بين الوظائف النفسية المختلفة ، والقدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية التي تطرأ على الإنسان مع الإحساس بالسعادة والرضا لتأكيده لذاته واستغلاله لقدراته وإمكانياته بصورة إيجابية يرضى عنها وتتفق مع فكره وعقيدته. **(هناء أبو شهبة، 2003).**

إن دراسة الصحة النفسية ما هي إلا دراسة التوافق، وعدم التوافق هو مؤشر لاختلال الصحة النفسية، فالسلوك التوافقي هو أحد مظاهر الصحة النفسية، و الصحة النفسية حالة أو مجموعة شروط و سلوك التوافقي دليل توافرها، وعليه فالشخصية السوية مرادف لمصطلح الصحة النفسية.

2. أبعاد التوافق: معظم الباحثين في ميدان علم النفس يتفقون على أن البعدان الأساسيان للتوافق هما: البعد الشخصي و البعد الإجتماعي على اعتبار أن تلك المظاهر المتعددة يمكن ضمها إلى بعضها لتشكيل عناصر البعدين الشخصي و الإجتماعي، و بما أن دراستنا تركز على الطفل ارتأينا إضافة التوافق المدرسي كبعد أخر من أبعاد التوافق، لأنه مجال من مجالات التوافق عند الطفل، حيث يمكن اعتبار المدرسة هي مجتمع الطفل.

1.2. التوافق الشخصي: هو بناء متماسك موحد سليم لشخصية الفرد و تقبله لذاته و تقبل الأفراد الآخرين له، و شعوره بالرضا و الارتياح النفسي و الإجتماعي. إذا يهدف الفرد إلى تعديل سلوكه نحو مثيرات البيئة، و تكوين ارتباطات و علاقات توافق بين بينه و بين تلك المثيرات البيئية، و المثيرات الاجتماعية المتنوعة.

و تعرفه **سهير كامل أحمد** (1999) على أنه:"قدرة الفرد على توفيق بين دوافعه المتصارعة و إرضائها الإرضاء المتزن، و هذا لا يعني أن الصحة النفسية تعني الخلوة من الصراعات النفسية، إذ لا بد من تواجدها و إنما الصحة النفسية هي حسم هذه الصراعات و التحكم فيها بصورة مرضية مع القدرة على حل الأزمات النفسية بصورة ايجابية بدلا من الهروب منها في شكل أعراض مرضية".

يرى **حامد عبد السلام زهران** (1997) أن التوافق الشخصي: "يتضمن السعادة مع النفس و الرضا عن النفس، و إشباع الدوافع و الحاجات الداخلية الأولية الفطرية و العضوية و الفسيولوجية و الثانوية و المكتسبة، و يعبر عن "سلم داخلي" حيث يقل الصراع الداخلي و يتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مراحله المتتابعة".

2.2. التوافق الاجتماعي: التوافق الاجتماعي حسب **سهير كامل أحمد** (1999) هو: "قدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية مرضية تتسم بالتعاون و التسامح و الإيثار، لا يشعر بما يعكرها من العدوان أو الريبة أو الاتكال أو عدم الاكتراث لمشاعر الآخرين معا و أن يرتبط بعلاقات دافئة مع الآخرين".

و يرى **حامد عبد السلام زهران** (1997) بأن التوافق الإجتماعي يتضمن السعادة مع الآخرين و الالتزام بأخلاقيات المجتمع و مسايرة المعايير الاجتماعية و الامتثال لقواعد الضبط الإجتماعي و تقبل التغير الإجتماعي و التفاعل الإجتماعي السليم و العمل للخير الجماعة، مما يؤدي إلى تحقيق "الصحة الاجتماعية".

3.2. التوافق المدرسي: تعد مشكلة التوافق المدرسي من المشكلات الحرجة التي يعاني منها بعض الطلاب، حيث لا يستطيعون تحصيل مستوى ملائم من المعارف و المعلومات و بالتالي يخفقون في التوافق مع جو المدرسة **(أحمد صالح، 2003).**

و عليه فالتوافق المدرسي يبدو في العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسة و النجاح فيها و تحقيق التلاؤم بينه و بين البيئة الدراسية و مكوناتها الأساسية.

إذن فالتوافق المدرسي يعتبر قدرة مركبة تتوقف على بعدين: بعد عقلي و بعد اجتماعي، فهو يتوقف على كفاية إنتاجية و علاقات إنسانية. **(عبد الحميد محمد الشاذلي، 2001).**

ويشير التوافق المدرسي إلى مدى استجابة التلميذ للحياة المدرسية من خلال تعامله مع المدرسين و لأنشطة التربوية و التعليمية **(بوغازي الطاهر، 2004).**

إن عملية استثمار المعرفة ليست عملية بسيطة تبدأ فجأة بالدخول إلى المدرسة بل هي سياق تطور تبدأ مع ولادة الطفل و تتطور مع تطوره، و حسب **روزين دوبري** ***Rousine DEBRAY*** (***1986***) فان: "تحديد إمكانية التوافق و عدم التوافق المدرسي، يرتبط بنوعية الإمكانيات الدفاعية المكونة من خلال مراحل النمو و التي في الأصل ترتبط بنوعية العناية الأمومية من خلال طريقتها في تقديم الأشياء لطفلها".

إن التوافق أو عدم التوافق المدرسي عند الطفل يرجع حسب **روزين دوبري** ***Rousine DEBRAY*** (***1986***) إلى محورين هما: الإمكانيات الدفاعية للطفل التي تلعب دورا هاما في التكيف مع المحيط الجديد و ذلك في تعامل هذه الإمكانيات الدفاعية مع قلق الانفصال – الانفصال عن الأم و الإبعاد عنها لأول مرة للدخول إلى المدرسة – و كذلك نوعية العلاقة مع الموضوع التي باستطاعة الطفل تكوينها مع المعلم فيحقق العلاقات الجيدة التي ربطها سابقا مع مواضيعه المفضلة.

3. نظريات التوافق: حدد **عباس محمود عوض (1990)** النظريات التـي فسـرت التوافق كما يلي:

1.3. النظرية البيولوجية الطبية: يرى أصحاب هذه النظرية ومن بينهم : **داروين *C. Darwin*، مندل *J.G. Mendel*، جالتون *F. Galton*، كالمان *Calman*،** أن كل أشكال الفشل في التوافق تنتج عن أمراض تصيب أنسجة الجسم وخاصة المخ ، وتكون هذه الأمراض إما وراثية أو مكتسبة عن طريق العدوى ،الإصابات ، الجروح، أو خلل هرموني.

2.3. **النظريات النفسية**: ومن بين هذه النظريات نذكر:

1.2.3. نظرية التحليل النفسي:

- **فرويد *S. Freud*** (**1926**): عرف **فرويد *S. Freud*** التوافق على أنه:" القدرة على الحب والحياة ". فالإنسان السليم نفسيا هو الإنسان الذي تمتلك "الأنا" لديه قدرتها الكاملة على التنظيم والإنجاز، ويمتلك مدخلا لجميع جزاء "الهو" ويستطيع ممارسة تأثيره عليه، ولا يوجد هناك عداء طبيعي بين الأنا والهو، إنهما ينتميان لبعضهما بعضا ولا يمكن فصلهما عمليا عن بعضهما في حالة التوافق، ويشكل الأنا بهذا التحديد الأجزاء الواعية والعقلانية من الشخص، في حين تتجمع الدوافع والغرائز اللاشعورية في الهو، حيث تتمرد وتنشق في حالة العصاب (الاضطراب النفسي) في حين تكون في حالة التوافق مندمجة بصورة مناسبة، كما ويضم هذا النموذج "الأنا العليا" والذي يمكن تشبيهه بالضمير من حيث الجوهر، وهنا يفترض أنه في حالة التوافق تكون القيم الأخلاقية العليا للفرد إنسانية ومبهجة، في حين تكون في حالة العصاب (الاضطراب النفسي) مثارة ومتهيجة من خلال تصورات أخلاقية جامدة ومرهقة.

وقد أقر **فرويد *S. Freud*** أن عملية التوافق تكون لاشعورية في أغلب الأحيان، وأن الشخص المتوافق هو الذي يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية للهو بوسائل

مقبولة اجتماعيا ،وقد ذكر السمات الأساسية للشخصية المتوافقة وهـي : **قـوة الأنـا، القدرة على العمل، القدرة على الحب.**

و خلاصة القول فالتوافق يعني قدرة الأنا على التوفيق بين الدفعات الغريزية الصادرة عن الهو و العالم الخارجي و الأنا الأعلى، فالتوافق و الحالة هذه هو إحدى وظائف الأنا الذي يؤدي ضُعفه مع وجود أنا أعلى صارم إلى سوء توافق في اتجاه المرض النفسي و هو ما تبين نتائجه تبعا لطبيعة المكبوت و القوى الكابتة في متصل من الأمراض النفسية إلى أشد الأمراض العقلية استفحالا، كما أن غلبة الهو و الإشباع الفعلي للرغبات المناهضة لنسق القيم يشير إلى الانحرافات بعامة (**فرج عبد القادر طه و آخرون، د.ت**).

- **يونج** ***C.Jung*** (**1940**) **:** اعتقد أن مفتاح التوافق يكمن في استمرار النمو الشخصي دون توقف ، وأكد على أهمية اكتشاف الذات الحقيقية وأقر أن التوافق يتطلب التوازن بين الميول الانطوائية والميول الانبساطية. كما أكد على ضرورة تكامل العمليات الأربع الأساسية في تخيير الحياة والعالم الخارجي وهي: الإحساس، الإدراك، المشاعر، التفكير.

- **أدلر** ***A.Adler*** **(1933)** : يعتقد أدلر أن الطبيعة الإنسانية أنانية، غير أن بعض الأفراد ينمون من خلال عمليات التربية ولديهم اهتمام اجتماعي قوي.

و اعتبر **أدلر** ***A.Adler*** العصاب على أنه شكل خاطئ من أسلوب الحياة والشذوذ الاجتماعي، وتوصل **أدلر** أن المجتمع أو المحيط يشكل بنية أساسية للمخلوق الإنساني لا يمكن إلغاؤها أو إبطالها، فقد حدد علم النفس الفردي مصطلح "**الشعور الجماعي**" معيارا للتوافق، وللتفريق بين العصاب (الاضطراب) و السواء.

- **فروم** ***Fromm*** (**1980**): يرى أن الشخصية المتوافقة هي التي يكون لديها تنظيم موجه في الحياة ولديها القدرة على التحمل والثقة.

- **اريكسون** ***E.Erikson*** **(1980) : يرى** اريكسون أن الشخصية المتوافقة تتسم ب : الثقة، الاستقلالية، التوجه نحو الهدف، التنافس، الإحساس بالهوية، القدرة على الألفة والحب.

2.2.3. النظرية السلوكية: تنص هذه النظرية على أن أنماط التوافق وسـوء التوافـق متعلمة ومكتسبة من خلال الخبرات التي يمر بها الفرد ، ويشتمل السلوك التوافقي على خبرات تشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة والتـي سـوف تقابـل بـالتعزيز أو التدعيم.

و التوافق عند السلوكيون يعني انصياع الكائن الحي للشروط التي يفرضها التعلم - على سبيل المثال- مع استبعاد السلوك التمهيدي غير الضروري، و هم يرون أن زمن التوافق إنما هو تلك المدة الكلية منذ بدء التعرض المطرد و المنظم للمثير، حتى تلك اللحظة التي تستقر بعدها الاستجابة دون تغير(**فرج عبد القادر طه و آخرون، د.ت**).

و يرى **واطسن** ***J.B.Watson*** **(**1972**) وسكينر** ***B.F.Skinner*** أن عملية التوافق الشخصي لا يمكن أن تنمو عن طريق الجهد الشعوري وإنما تتشكل بطريقة آلية عن طريق البيئة.

3.2.3. نظريات علم النفس الإنساني:

- **كارل روجرز** ***C.Rogers*** (**1961**) : يشير إلى أن سوء التوافق يعبر الجوانب التي تقلق الفرد فيما يتعلق بسلوكاته غير المتسقة مع مفهومه عن ذاته، ويرى

أن معايير التوافق تكمن في ثلاث (3) نقاط: الإحساس بالحرية، الانفتاح على الخبرة، الثقة بالمشاعر الذاتية.

و التوافق عند **كارل روجرز** ***C.Rogers*** **(1961)** هو: "قدرة الشخص على تقبل الأمور التي يدركها، بما في ذلك ذاته، ثم العمل من بعد ذلك على تبينها في تنظيم شخصته"**.**

اعتقد عند **كارل روجرز** ***C.Rogers*** **(1961)**: أن الدافع الأساسي لأفعال البشر هو الرغبة في التحقيق الذاتي، و أن المشاكل النفسية تأتي من عدم التلاؤم بين "الذات" و "الذات المثالية" و "الذات العملية"، و يمكن تلافي عدم التلاؤم عن طريق التربية تشدد على التقبل غير المشروط، الاستعداد لتقبل مشاعر الإنسان و أحاسيسه.

- **ماسلو** **A.*Maslow*** **(1970)** : ركز على أهمية تحقيق الذات في تحقيق التوافق السوي ووضع عدة معايير للتوافق : الإدراك الفعال للواقع، قبول الذات، التلقائية، التمركز حول المشكلات لحلها، نقص الاعتماد على الآخرين، الاستقلال الذاتي، استمرار تجديد الإعجاب بالأشياء أو تقديرها.

3.3. النظرية الاجتماعية: ترى هذه النظرية أن هناك علاقـة بـين الثقافـة وأنمـاط التوافق، أي أن التوافق لا يتحقق إلا بمسايرة الفرد لمعايير وثقافة مجتمعه، ومن أنصار هذه النظرية : **فيرز*Ferz* دنهام *Denham*.**

4- أساليب التوافق : يسعى الإنسان العادي إلى إشباع حاجاتـه ودوافعـه بطـرق مقبولة اجتماعيا مما يساعد على تحقيق توازن الشخصية أثناء تفاعلهـا مـع المحـيط المادي والاجتماعي، وبالتالي تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي بطرق وأساليب سوية، و يستخدم الأفراد أساليب توافقية مختلفة عندما تجابههم صعوبات أو موانع في سبيـل

أهدافهم مما يؤدي إلى إحباطهم، بعض هذه الأساليب التوافقية قـد تكـون بالمواجهـة المباشرة للعقبات أو المشكلة، وبعضها تكون غير مباشـرة أي يتخـذ الفـرد وسـائل بديلـة. وعليه يرى **عبد المنعم المليجي وحلمي المليجي** (**1970**) أنه يمكن تصـنيف أساليب التوافق كما يلي:

1) أسلوب المواجهة المباشرة.
2) أسلوب بديل ذات قيمة ايجابية .
3) أسلوب سلبي (التراجع و إهمال المشكلة).

إن الفرد خلال التوافق بأسلوب المواجهة المباشرة للعقبات أو المشكلة يكون في يكون في حالة نشاط مستمر، فالتوافق الناجح يتجه نحو بناء الأنا وازدياد شعور الفرد بأهمية الذات، أن إتباع هذا الأسلوب التوافقي يقوي من شخصية الفرد و يجعله مستعدا لمجابهة مشكلات المستقبل.

السلوك البديل قد يكون ايجابيا و قد يكون سلبيا، و السلوك البديل الإيجابي قد يكون حيانا توافقا منطقيا أكثر من المواجهة المباشرة، أما السلوك البديل السلبي في التوافق فهو نشاط يستخدم حيلا مراوغة للتملص من المواجهة الواقعية مما يؤدي إلى إضعاف قدرة الفرد على مواجهة المشكلة.

و من الطبيعي أنه لا يوجد شخص يستخدم أسلوب المواجهة المباشرة أو أسلوب توافقي بديل ذكي في كل وقت، فكل شخص يستخدم أسلوب المراوغة و التقهقر في بعض الأحيان، لكن الشخصية القوية تميل إلى استخدام النوعين الأولين بينما ضعيف الشخصية يستخدم عادة الأسلوبين الأخيرين في مواجهة المشكلات التي تعترضه.

و على هذا الأساس نجمل أساليب التوافق فيما يلي:

1.5. **أساليب التوافق المباشرة**: و تتمثل فيما يلي:

أ- **العمل الجدي و مضاعفة الجهد**: قد تكون المواقف المحبطة سببا في زيادة الجهد عند الشخص لمواجهة العائق الذي سبب الحرمان من إشباع الهدف، و "يتطلب زيادة المجهود إرادة قوية و أسلوبا تربويا لتدريب الأفراد على هذا النوع من الاستجابة بدلا من الاستسلام للفشل" (**مصطفى عشوي، 1999**). لذا يجب أن نغرس هذا الاستعداد عند الفرد منذ الطفولة و ذلك بتكليفه ببعض الأعمال التي يمكنه القيام بها حتى تتعزز ثقته بنفسه و القيام بأعمال بمجهوده الخاص.

ب- **تغيير الطريقة**: في بعض الحيان زيادة المجهود لا يجدي نفعا، و عليه لا بد من تغيير طريقة العمل للوصول إلى الهدف و تتغير الطريقة إما بالمحاولة و الخطأ أو نتيجة اكتساب خبرات و تجارب في الموضوع، و نجد هذا مثلا عند الطالب الذي يغير طريقة المراجعة من حين لآخر عندما يفشل في الامتحان، و كذلك نجد المعلم يغير طريقة إلقاء الدرس إذا لم تكن طريقته واضحة للتلاميذ.

ت- **تحوير السلوك**: كثيرا ما يجد الفرد نفسه أمام عائق لا يمكن التغلب عليه، و في هذه الحالة لا يجب أن يستسلم، بل لا بد من البحث عن سبل أخرى للوصول إلى مبتغاه.

ث- **تنمية مهارات جديدة**: إذا لاقى الفرد إحباطا، فانه يحاول أن يضاعف جهده لمقاومة هذا الإحباط، و لذلك فهو في حاجة إلى تنمية اتجاهات و مهارات جديدة تساعده في التوافق، و مثال ذلك الأم إذا ألمت ببعض المعلومات السيكولوجية و التربوية عن العلاقة بين الأم و الطفل، فأنها تستطيع القيام بواجبها على نحو أفضل.

ج- **إعادة تفسير الموقف**: قد يكون الإحباط ناتج عن تفسير خاطئ للموقف، و كل ما يتطلبه الفرد في هذه الحالة هو إعادة تفسير الموقف و تفهمه و مثال ذلك أن الوالد الذي ضاق ذرعا بأبنائه المراهقين و سلوكاتهم المتمردة، عليه أن يتفهم جيدا طبيعة مرحلة المراهقة و متطلباتها، فيبدي تسامحا نوعا ما إزاء أبنائه الطائشة و يعتبرها مرحلة عابرة و ليس سلوكا متجذرا فيهم.

ح- **التعاون و المشاركة**: أفضل العلاقات الاجتماعية هي التعاون و المشاركة التي نجدها في كثير من نواحي النشاط الإنساني و كلما تعاون الفرد مع الآخرين و شاركهم في مختلف النشاط كلما زادت حياته خصوبة و ابتعد عن الأساليب اللاسوية مثل الانسحاب و العزلة و العدوان.

خ- **تغيير الهدف**: أحيانا يكون تغيير الهدف هو الحل الوحيد لمواجهة الموقف المحبط، و هذا ذا فشل الفرد في تغيير الطريقة و زيادة الجهد و باقي الطرق الأخرى، و هنا يلجأ الفرد إلى التخلي عن هدفه و اتخاذ هدف آخر يكون أكثر سهولة، و مثال ذلك الطالب الذي فشل في تخصص ما في الجامعة و كرر السنة عدة مرات فان يلجأ إلى تغيير التخصص و الالتحاق بآخر أكثر سهولة و يناسب إمكانياته و قدراته.

د- **تأجيل إشباع الدافع إلى حين**: "و لكن مثل هذه الحلول المباشرة قد لا تتيسر للفرد في كل الحالات فيضطر الفرد الذي لا يتمكن من استخدام هذه الأساليب في حل صراعاته و التغلب على ما يواجهه من إحباط إلى اللجوء إلى أسلوب آخر من الحلول غير المباشرة هو أسلوب الحيل اللاشعورية" (**عبد الحميد محمد شاذلي، 2001**).

2.5. **أساليب التوافق غير المباشرة**: عادة ما يضطر الفرد إلى السعي من أجل استعادة اتزانه إلى إتباع مجموعة من الأساليب التوافقية عن طريق التعامل مع الأحداث إما بشكل مباشر وبطريقة عملية وواقعية مثل الانصراف إلى الهوايات وممارسة بعض النشاطات الأخرى و إما بشكل غير مباشر عن طريق الميكانيزمات الدفاعية أو الحيل النفسية.

و الميكانيزمات الدفاعية هي "مجموعة من العمليات النفسية اللاشعورية التي سبق **لسيجموند فرويد** ***Freud Sigmund*** الإشارة إليها باسم أساليب الدفاع النفسية أو ميكانيزمات الدفاع النفسية و هي عبارة عن خليط من الحيل النفسية التي يخدع بها الإنسان نفسه عندما يواجه التهديد أو يشعر بالأخطار الخارجية و تعبر كل حيلة نفسية على النشاط العقلي المستخدم للتغلب على مصدر التهديد أو الخطر بطريقة معينة و تؤدي جميع هذه الحيل عادة إلى تخفيض حدة الشعور بالتهديد أو الإحباط مؤقتا من

وجهة نظر **فرويد سيجموند** فقط هو أمر مخالف للحقيقة" (**رمضان محمد القذافي، 1998**).

الحيل اللاشعورية: هي عبارة عن أنواع من السلوك و التصرفات التي تستهدف حل الأزمة النفسية و تخفيف حدة النفسي و هي حيل غير مقصودة تصدر عن الفرد بشكل تلقائي دون تفكير أو إدراك للدوافع الحقيقة لها، و هي شكل من أشكال التوافق غير المباشرة و قد قسمها **(عبد الحميد محمد شاذلي، 2001)** إلى خمس مجموعات كما يلي:

أ) التوافق باستخدام أساليب اعتدائية : مثل العدوان والإسقاط.

1- العدوان : ويحدث لخفض التوتر نتيجة لتأزم شديد أو إعاقة بالغة ،ويكون العدوان على أشياء تافهة لا علاقة لها بمصدر التوتر، وقد يكون العدوان غير صريح مثل الكيد والتشهير، وقد يكون العدوان عاما وليس خاصا، ويكون بالإضراب والثورة، وقد يتخذ العدوان شكلا مرضيا فيصل إلى الرغبة في القتل أو الانتحار.

2- الإسقاط : يحدث ذلك عندما تلجأ (الأنا) إلى محاولة التخلص من الميول أو الصفات غير المقبولة بإسقاطها على أشخاص آخرين حتى يعود إلى النفس اتزانها ،فقد يعاني الشخص من عجز أو عيب ما فيلجأ إلى إدراك هذا العجز أو العيب بانتقاد الآخرين والسخرية منهم .

ب) التوافق باستخدام أساليب دفاعية : مثل التبرير والتقمص والتعويض الزائد.

1- التبرير : "هو نوع من الآليات العقلية يهدف إلى إخفاء النزعات الخبيثة عن طريق المخالطة اللاشعورية في الإفصاح عن الدوافع الحقيقية، وهي حيلة دفاعية تقي الإنسان

من الاعتراف بالأسباب الحقيقية غير المقبولة لسلوكه أو لحماية نفسه من الاعتراف بالفشل أو الخطأ أو العجز، كما تحدث عندما تصدر عن الفرد تصرفات غير مقبولة اجتماعيا فيفسر سلوكه على أن له أسبابه المعقولة والمقبولة من المجتمع "(**عبد الحميد محمد شاذلي، 2001**).

والتبرير كما يعرفه **حامد عبد السلام زهران** (**1997**) : "هو تفسير السلوك الفاشل أو الخاطئ وتعليله بأسباب منطقية معقولة وأعذار مقبولة شخصيا واجتماعيا ". ويختلف التبرير عن الكذب في أن الأخير شعوري يخدع به الآخرين، بينما التبرير لاشعوري يخدع به الفرد نفسه.

2- التقمص: "هو أن بجمع الفرد ويستعير ويتبنى وينسب إلى نفسه ما في غيره من صفات مرغوبة ويشكل نفسه على غرار شخص أخر أو جماعة أخرى بها صفات مرغوبة لا توجد لدى الفرد ". (**حامد عبد السلام زهران ، 1997**). ومثال ذلك كأن يحأول الطفل استرضاء أبيه عن طريق تقليده والتشبه به وتقمص تصرفاته، وذلك لإشباع دوافع السيطرة والنفوذ وإقرار الذات .

3- التعويض الزائد: التعويض حيلة دفاعية يعمد فيها الفرد إلى إخفاء نقص أو التغلب عليه، وكثيرا ما يكون التعويض سترا للنقص لا التماسا للقوة، أما التعويض الزائد فهو مهاجمة النقص بعنف مما إلى تضخم التعويض "(**عبد الحميد محمد شاذلي، 2001).**
و مثال ذلك، طفل يعاني من اضطراب الكلام يدفعه لتعويضه بأن يصبح خطيبا مفوها، والشخص الفاشل دراسيا يعوض ذلك بالتفوق الرياضي.

ت- التوافق باستخدام أساليب هروبية : حيث يلجأ الفرد إلى الهروب من المواقف التي تسبب الإحباط ومن هذه الحيل الهروبية :الانسحاب ،النكوص ،أحلام اليقظة والنسيان.

1- الانسحاب: "هو تجنب الشخص المتأزم للناس أو المواقف أو الأشياء التي تسبب الفشل أو التي تؤدي إلى النقد أو العقاب "(**عبد الحميد محمد شاذلي ،2001**). ويكون الانسحاب ماديا أو نفسيا، فالانسحاب النفسي يتمثل في الإذعان و الامتثال وانخفاض مستوى الطموح.

2- النكوص: "نعني بالنكوص عملية نفسية تتضمن معنى المسار أو النمو، عودة في اتجاه معاكس من نقطة تم الوصول إليها إلى نقطة تقع قبلها "(**لابلانش ،بونتاليس ، 1987**)، "فبعد أن ترتقي الأنا إلى مستوى أعلى من النضوج النفسي أن تواجه مخاوف متعددة تهددها مما يجعلها تلجأ إلى النكوص عن طريق الارتداد إلى مرحلة مبكرة من مراحل العمر هربا مما يواجهها من ضغوط ومخاوف ".(**رمضان محمد القذافي، 1998**).

لكن نشير إلى أن الأفعال النكوصية في الحياة النفسية الاجتماعية قد تتخذ أشكالا أخرى فمثلا الاستمتاع بالقصص الخرافية البطولية الخارقة ، هو نوع من النكوص أو الهروب من ضغوط الحياة الاجتماعية والمادية التي لا تسمح لنا بإشباع رغباتنا وقضاء حاجاتنا المختلفة ،كما يتخذ النكوص شكلا آخر مثل حالات الاسترخاء والاستجمام التي يلجأ إليها الناس هروبا من ضغوط الحياة ومطالبها.

3- أحلام اليقظة: يعرفها **عبد الحميد محمد شاذلي** (**2001**) على أنها :"حيلة لا شعورية نلجأ إليها جميعا، نتخيل فيها إشباع دوافعنا ورغباتنا التي عجزنا عن تحقيقها في عالم الواقع، وتتم عن طريق الشرود الذهني والتخيل الوهمي لتحقيق رغبات دفينة".

ولا تقتصر أحلام اليقظة على مرحلة عمرية معينة ، غير أن حدوثها يزيد في مرحلة المراهقة، وتحدث هذه الحيلة نتيجة نقص أو نتيجة تصور خاطئ للفرد عن نفسه.

4- النسيان: " هو إخفاء الخبرات و المواقف غير المقبولة أو المهددة عن الوعي والإدراك ،وهو ينتج عن حيلة الكبت "(**حامد عبد السلام زهران، 1997**).

و قد يتسع نطاق النسيان فيشمل حياة الفرد الماضية كلها لأنها كانت مليئة بالخبرات والمواقف المؤلمة، وهنا تسمى بفقدان الذاكرة، ويختلف النسيان عن الكبت في أن الأول يمكن تذكره بقليل من الجهد، بينما الكبت فليس من السهل تذكر ما كبت.

ث – التوافق عن طريق الكبت: "الكبت آلية دفاعية ضد التهديد أو صراع الداخلي، حيث يلجأ الفرد إلى طرد الذكريات المؤلمة و الدوافع غير المقبولة من دائرة الشعور إلى منطقة اللاشعور". (**مصطفى عشوي، 1999**).

"و مصطلح الكبت يستخدم من طرف **فرويد** يقربه من مصطلح "الدفاع" باعتبار أن عملية الكبت يرمي الشخص من خلالها إلى أن يدفع عنه التصورات (من أفكار أو صور أو ذكريات) المرتبطة بالنزوة إلى اللاوعي أو أن يبقيها فيه، و يحدث الكبت في الحالات التي يهدد فيها إشباع إحدى النزوات القادرة على حمل المتعة للشخص بحد ذاتها بالتسبب بالإزعاج اتجاه مطالب أخرى". (**لابلانش، بونتاليس، 1987**).

من خلال هذه التعريفات نستنتج أن الكبت يهدف إلى منع وصول الأفكار و الرغبات من اللاشعور إلى الشعور، لذا يبقى المكبوت في اللاشعور و هو يمارس الضغط، بهدف التعبير و التفريغ، و منه فالمرض النفسي لا يرجع للكبت في حد ذاته، و إنما إلى فشل الأنا في التحكم في الكبت بصورة ناجحة.

ج – التوافق عن طريق المرض: يستخدم الفرد المرض لاشعوريا للتهرب من لوم الناس و انتقادهم، فيتجنب موجهة المواقف العصيبة و تحمل المسؤوليـات، و يدخـل

المرض تحت دائرة الأمراض النفسية (السيكوسوماتية) و هذا الأسلوب يعد من الحيل الهروبية التبريرية الاستعطافية في آن واحد.

من خلال استعراضنا لمختلف الحيل الدفاعية التي يلجأ إليها الفرد للتخفيف من حدة توتره و المحافظة على اتزان شخصيته و استقرارها، نلاحظ أن هذه الحيل تهدف إلى تحقيق الاستقرار العاطفي و الثبات الانفعالي و الشعور بالأمن، كما أنها تعمل على تأكيد الذات و رفع مستوى ثقة الفرد بنفسه و الوصول إلى أنماط سلوكية و حلول ودية وسطى تمكنه من تخفيف التوتر.

5. **دور الأسرة و المدرسة في تحقيق التوافق النفسي للطفل**: إن تحقيق التوافق النفسي من مسؤولية الكثير من المؤسسات التي يحيى فيها الفرد و يتعامل معها، و تتمثل هذه المؤسسات الاجتماعية في الأسرة و المدرسة و المجتمع.

و تعتبر مرحلة الطفولة الركيزة الأساسية التي تقوم عليها تنشئة الطفل، فالطفل ينشأ داخل بيئة أسرية و اجتماعية يتأثر بكل ما بداخلها من مثيرات متنوعة من حيث أساليب المعاملة و نوعية طرق تعلم التي تكون شخصيته فيما بعد، و لذلك يجب مراعاة خصائص النمو من جميع الجوانب العقلية، الجسمية، الانفعالية، الاجتماعية و إشباع حاجاته الفسيولوجية و النفسية و الاجتماعية قدر الإمكان.

كما أن التفاعل الأسري الاجتماعي و العلاقات السليمة بين أفراد الأسرة من شأنه أن ينمي عند الطفل تقبل الذات و الرضا عن النفس و تقبله لأفراد مجتمعه و بالتالي يظهر توافقه مع نفسه و مع مجتمعه.

2.5. **دور الأسرة في تحقيق التوافق النفسي للطفل**: "تعتبر الأسرة أول بيئة اجتماعية يعيش فيها الطفل، و في إطار الأسرة تنمو أول الارتباطات و العلاقات الفصل

الوثيقة مع أشخاص من أعمار مختلفة و جنس مختلف، و التي تكون في مجموعها أساس نمو شخصيته". (**محمود حسن، 1967**).

فالأسرة مصدر هام لقيام الطفل و اتجاهاته، "فهي التي تشرف على النمو النفسي للطفل و تؤثر في تكوين شخصيته وظيفيا و ديناميا و توجيه سلوكه". (**حامد عبد السلام زهران، 1997**).

" و تنطلق أهمية الأسرة من حيث كونها أقوى الجماعات تأثيرا على الفرد، فالطفل يولد و هو كائن في غاية الضعف ... إذ يحتاج إلى رعاية نفسية و جسمية تساعده على النمو و النضج و تضمن له البقاء" (**نبيلة ميخائيل مكارى، 2003**).

و العلاقة السليمة بين الوالدين و الطفل و بين الطفل و الإخوة و بين الطفل و الإخوة تساعد في أن ينمو الطفل بشخصية متكاملة و متزنة، شخص يحب غيره و يتقبل الآخرين، و يثق فيهم. و يؤكد **آدلر** ***A.Adler*** (**1935**) على أهمية الأسرة في تكوين شخصية الطفل و أثر علاقة الوالدين في النمو الاجتماعي.

و نوع العلاقة القائمة بين أفراد الأسرة تؤثر على حياة الطفل مستقبلا إما بالإيجاب أو السلب - وفق العلاقة – تؤثر على صحته النفسية و العاطفية و العقلية الاجتماعية، و كذلك على نموه العام، فان كان مشبعا بالحب و العطف نما الطفل متزنا و شعر بالأمن و الحماية، "و الأسرة هي أصلح بيئة لتربية الطفل و تكوينه ... فإذا كانت الأسرة متفهمة لواجباتها و أدوارها إزاء أبنائها، يمكن أن تكون عامل استقرار لأفرادها، حيث يقوم الوالدين بالتوجيه المناسب". (**أحمد هاشمي، 2004**).

و يرى **محمد مصطفى زيدان** (**1985**) أن استواء شخصية الراشد و انحرافها يتوقف على نوع المعاملة التي يلقاها الطفل وسط أسرتـه أولا، و قد ذكر أن مختلـف

الدراسات كشفت عن أهمية العلاقات الأسرية في تنمية شخصية الراشد خلال مرحلة الطفولة، و قد خرج **بالدوين** ***Baldwin*** **(*1915*)** - في دراسة قام بها حول "أثر العلاقات الأسرية على شخصية الأطفال" – بأن العلاقات الديمقراطية التي تتيح للطفل حرية التعبير على رأيه و المناقشة و الفهم و الاقتناع، تؤدي إلى ظهور أطفال يتسمون بالنشاط و القدرة على اقتحام المواقف بشجاعة تظهر لديهم الميول القيادية و يحبون الاستطلاع.

و تشير الدراسات السلوكية أن أغاب مخاوف الأطفال مقتبسة من الجو الأسري و الجماعي الذي يعيش فيه الطفل. و قد ذهب **مصطفى فهمي** (1967) إلى أن المجال الذي ينشأ فيه الطفل يؤثر تأثيرا كبيرا هائلا في نموه، فإذا ساعد هذا المجال على إشباع حاجات الطفل البيولوجية و النفسية، أثر ذلك تأثيرا بارزا على سلوكه أي في مظاهر سروره و أساليب تكيفه، أما إذا تعددت مواقف الحرمان و زادت حدتها فان شخصيته ستعاني من الاضطراب و الصراع، و ستبقى آثار الصرع المترتبة على حرمان مصاحبة لشخصيته عندما يكبر و سنعكس ذلك الاضطراب في مظاهر سلوكه.

و يعتبر **فؤاد حيدر** (1994) أن وظيفة الأسرة الأساسية بالنسبة للطفل هي توفير الأمن و الطمأنينة و الحماية و الشعور بالثقة و رعايته بجو من الحنان و المحبة، لأن ذلك يجعله يتمتع بشخصية متوازنة قادرة على اكتساب المهارات و الخبرات التي يدربه عليها الأهل بجو من التفاهم و العطاء و الثقة.

و ترجع أهمية الأسرة حسب **زكرياء الشربيني، يسرية صادق** (1996) إلى:

* الأسرة هي المكان الأول الذي يتم فيه باكورة الاتصال الاجتماعي الذي يمارسه الطفل.

* إن القيم و الاتجاهات تمر بعملية التنقية من خلال الآباء متخذة طريقها إلى الأبناء بصورة مصفاة وأكثر خصوصية.
* الأسرة هي مكان للتربية المقصودة وهي تعلم الطفل اللغة وتكسبه بدايات ومهارات التعبير.
* الأسرة هي المكان الذي يزود الأطفال ببذور العواطف والاتجاهات اللازمة للحياة في المجتمع.
* الأسرة أول موصل لثقافة المجتمع إلى الطفل.
* الأسرة أكثر دوما وأثقل وزنا من باقي الوكالات المؤثرة على الطفل وبخاصة في مرحلة الطفولة.
* إن التفاعل بين الأسرة و الطفل يكون مكثفا و أطول زمنا من الجهات الأخرى المتفاعلة مع الطفل.
* الأسرة هي الجماعة المرجعية التي يعتمد عليها الطفل عند تقييمه لسلوكه.

و عليه نقول أن " الخبرات الأسرية التي يتعرض لها الطفل في السنوات الأولى من عمره تؤثر تأثيرا هاما في نموه النفسي" (**كاملة الفرخ، عبد الجابر تيم، 1999**). و إن كفاءة الأهل في تنشئة أطفالهم تلعب دورا أساسيا في تنمية شخصية الطفل.

3.5. دور المدرسة في تحقيق التوافق النفسي للطفل: يقضي الفرد فترة طويلة من حياته في المدرسة، حيث يتزود بالخبرات و المهارات التي تمكنه من مواجهة مطالب الحياة العملية و قد يكون تأثير المدرسة موجبا أو سالبا و يتوقف ذلك على عدد من العوامل منها حسب **عبد الحميد محمد شاذلي** (**2001**):

- الجو الذي يسود المدرسة كالحرية و الديمقراطية، و كذلك الصحة النفسية للمعلم و تأثيرها على تلاميذه، إضافة إلى أهداف التلاميذ و أثرها على صحتهم النفسية و كذا فلسفة التعليم و أثرها. و ترى **نبيلة ميخائيل مكاري** (**2003**) أن للمدرسة وظيفتان:

- الوظيفة الأولى: هي نقل الثقافة و المحافظة على التراث الثقافي بما يطرأ عليه من تعديلات و نمو.
- الوظيفة الثانية: هي توفير الظروف المناسبة للنمو، أن تزود و تعرض أطفالها للخبرات المناسبة التي تؤدي إلى نموهم جسميا و عقليا و اجتماعيا و انفعاليا.

و يتمثل دور المدرسة في أنها مسؤولة عن عملية التعلم و عن تكوين و تنمية الاتجاهات بما يتناسب مع فلسفة المجتمع، و تساعد المدرسة الطفل على الاعتماد على ذاته بدلا من الاعتماد على غيره و تنمي فيه روح الاستقلالية "و يتعلم الطفل في مدرسته كيف يتعاون، و كيف ينافس غيره في حدود الإطار الاجتماعي القائم، و كيف يأخذ و يعطي و كيف يخدم الجماعة و يفيد منها" (**فؤاد البهي السيد، 1974**).

و يرى **فؤاد حيدر** (**1994**) أن "محور اهتمام المدرسة هو التعرف على الطفل و فهم طبيعة سلوكه، و العوامل المسببة أو المؤثرة في ذلك السلوك لكي يصبح بالإمكان استخدام وسائل و أساليب ملائمة في ضبط ذلك السلوك و توجيهه أو تعديليه لكي تتلاءم الشخصيات الأطفال مع ظروف المجتمع الحضر و متطلبات المستقبل".

"المدرسة هي المؤسسة الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية و توفير الظروف المناسبة للنمو النفسي للتلاميذ و تتأثر شخصية التلميذ بالمنهج الدراسي حيث يزداد علما و ثقافة و ينمو جسميا و اجتماعيا و انفعاليا، كذلك تتأثر شخصية الطفل بشخصيات معلميه تقليدا و توحدا و العلاقات الاجتماعية في المدرسة بين المدرس و التلاميذ و بين التلاميذ بعضهم و بعض و بين المدرسة و الأسرة". (**حامد عبد السلام زهران، 1997**).

و تحقق المدرسة التوافق النفسي للطفل لا بد من: حسب **عبد الحميد محمد شاذلي** (**2001**):

- أن يسود المدرسة جو من الديمقراطية و حرية التعبير عن الرأي.
- العمل على إشباع الحاجات النفسية و الاجتماعية للتلاميذ.
- تزويد التلاميذ بالخبرات الاجتماعية التي تمكنهم من الحياة بسعادة و ايجابية.
- مساعدة التلاميذ على أن يضعوا لأنفسهم أهدافا واقعية.
- الاعتراف بالفروق الفردية بين التلاميذ.
- الاهتمام بالصحة النفسية للمعلم و تحقيق رضاه النفسي و استقراره المهني.
- جعل المدرسة مكانا محببا للتلاميذ يسوده النشاط و الحركة.
- الاهتمام بدراسة مشكلات التلاميذ السلوكية و معرفة دوافعها.
- مرونة المناهج و البرامج و ارتباطها بالحياة.
- زيادة فرص النجاح و تقليل فرص الفشل عن طريق اختيار أوجه النشاط التي تلائم قدرات التلاميذ.
- تشجيع طرق التدريس التي تقوم على التعلم و التقويم الذاتي.
- تعديل اتجاهات التلاميذ بما يساير الفلسفة التربوية للمدرسة.
- الاهتمام ببرامج التوجيه و الإرشاد النفسي.

من خلال استعراض دور الأسرة و المدرسة في التوافق النفسي للطفل لاحظنا العلاقة الكمالية بينهما، فعندما يبدأ الطفل تعليمه في المدرسة يكون قد قطع شوطا لا بأس به في التنشئة الاجتماعية في الأسرة، فهو يدخل المدرسة مزودا بكثير من المعايير الاجتماعية و القيم و الاتجاهات، و المدرسة توسع الدائرة الاجتماعية و النفسية للطفل، حيث يلتقي بجماعة جديدة من الرفاق فيتعلم المزيد من المعايير الاجتماعية في شكل منظم و يتعلم أدوارا اجتماعية جديدة و يتعلم الحقوق و الواجبات، إذن تمثل الأسرة الوسط الأول الذي ينشأ فيه الطفل و يتلقى المعالم الأولى لتربيته و تكوينه الاجتماعي، و المدرسة تعتبر الوسط أو المؤسسة الثانية في حياة الطفل بعد الأسرة، حيث يجد هذا الأخير مواصلة و ترسيخ نتلقاه من مبادئ اجتماعية و تربوية داخل أسرته.

4.5. دور المجتمع في تحقيق التوافق النفسي للطفل: إن الشخص الذي يشبع حاجاته النفسية، و يتقبل ذاته و يتقبل الواقع الذي يعيش فيه، هو الشخص المتوافق اجتماعيا، فهو يتقبل بني جنسه و يتعاون معهم و يقيم معهم علاقات اجتماعية جيدة و يكون الفرد أكثر عطاء من غيره للمجتمع، و عليه فمن الضروري أن يحقق المجتمـع بمؤسساته المختلفة الاجتماعية و الصحية و الاقتصادية و الدينية توافق الأفراد عن طريق إشباع حاجاتهم، و تكوين اتجاهات ايجابية نحو هذا المجتمع، و بهذا يقبل الفرد على تحمل واجباته و تحمل مسؤولياته الاجتماعية.

و يرى **عبد الحميد شاذلي** (2001)، أن التوافق في المجتمع يتحقق بـ:

- المحافظة على القيم و المعايير الاجتماعية و العادات و التقاليد التي يتمسك بها المجتمع و المستوحاة من الشرائع السماوية و التراث الحضاري.
- إصدار التشريعات الخاص بحماية الشباب من التيارات الفكرية التي تتناقض مع قيم و معايير المجتمع.
- رعاية الأمومة و الطفولة و حماية الطلاب و العاملين و المسنين.
- إقامة عدالة اجتماعية و ديمقراطية تسودها الحرية الشخصية.
- الإكثار من التوجيه و الإرشاد النفسي و التربوي و المهني.
- العمل على حل المشكلات التي يعاني منها الناس في المجتمع مثل المشكلة السكانية و غيرها من المشاكل التي تسبب ضغوطا على الفرد.

خـاتمـة:

التوافق النفسي هو ركيزة مهمة من ركائز التنشئة الاجتماعية، فهو إشباع الفرد لحاجاته النفسية و تقبله لذاته و استمتاعه بحياة خالية من التوترات و الصراعات و الأمراض النفسية و استمتاعه بعلاقات اجتماعية و مشاركته في الأنشطة الاجتماعية و تقبله لعادات و تقاليد و قيم مجتمعه.

إن السلوك التوافقي للإنسان غاية في الأهمية في المجالات الحياتية المختلفة، و إن تعلم هذا السلوك و اكتساب مهاراته و ممارستها الايجابية منذ الطفولة المبكرة يفيد الفرد في مراحله العمرية التالية في مواجهة المواقف الحياتية في المستقبل.

الفصـــل الثالث
الطفــولــة

الفصل الثالث: الطفـولـة

تمهيــد

6. مفهـوم الطفولـة

2.حاجـات الطفولـة

3.مكانة الطفولة لدى الأمم المتحدة و الشعوب عبر التاريخ

1.3.الطفولة في المجتمعات القديمة

1.1.3. أوربا القديمة

2.1.3. اليونان

3.1.3. الإغريق

4.1.3. الرومان

5.1.3. الصين القديمة(عند كونفوشيوس)

6.1.3. عند العرب

2.3. الطفولة في العصور الوسطى

3.3. الطفولة في المجتمعات المعاصرة

1.3.3. الطفولة في المجتمعات الأوربية و الأنجلوسكسونية

2.3.3. الطفولة في البلاد العربية

4. الطفولة لدى الشرائع السماوية

1.4. الطفولة في الديانة المسيحية

2.4. الطفولة في الإسلام

5. الطفولة عند علماء التربية

1.5. نظرة التربويين العرب إلى الطفل

2.5. نظرة التربويين الغربيين إلى الطفل

خاتمــة

تمهيـ ـد:

الطفولة هي عالم قائم بذاته يتطلب الدراسة و الاهتمام من أجل أن ينشأ الطفل النشأة السليمة، ولهذه المرحلة أهمية بالغة في تنشئة الفرد في حياته المقبلة، في سلوكه ونمو شخصيته، وعلى صحته النفسية. "يشير التراث السيكولوجي إلى أن مشاكل البالغين النفسية من قلق واضطرابات في الحياة الزوجية واضطرابات الشخصية، والمشاكل الاجتماعية تبذر بذورها في السنوات الأولى من العمر." (**أحمد السيد محمد إسماعيل، 1995**)، فالطفل يولد و له استعدادات للتعلم و التنشئة و الإكتساب، وبما أنه يقضي سنوات عمره الأولى في كنف أسرته، فإن أولى علاقاته الاجتماعية وخبراته تبدأ مع أفراد أسرته، ويتبنى الوالدان في تنشئة أطفالهما أساليب لها تأثيرات متباينة على نمو الطفل في مختلف جوانبه.

" تعد تجارب السنوات الأولى من حياة الطفل التي تهيئ للمراحل الأخرى من نضجه العقلي و النفسي والاجتماعي، مرتبطة وثيق الارتباط بتصورات الآخرين الذين يشكلون المجموعة التي ينتمي إليها، بقيمها وعاداتها، و على وجه الخصوص بسلطة الأسرة بداية، التي يتأثر بها تأثرا عميقا" **(زكرياء الشربني، يسرية صادق، 1996).**

غير أنه لم تعد العناية بالأطفال وتربيتهم مجرد اهتمام الأسرة فقط، وإنما يتعدى ذلك إلى مؤسسات أخرى، ومن المعروف في العصر الحديث بأن الاستثمار الحقيقي لأي مجتمع يتم من خلال الاستثمار في أبنائه وقدراتهم.

سنتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم الطفولة، ونقدم نظرة تاريخية حول مكانة الطفولة في مختلف المجتمعات.

1. مفهـوم الطفولـــة:

ذهب الكثير من الباحثين في علم النفس وعلوم التربية إلى تقديم عدة تعاريف خاصة بالطفولة، وسنتطرق إلى البعض من هذه التعاريف:

كلمة "طفل" تطلق على كل من يولد إلى أن يبلغ سن الاحتلام، والطفولة تبعا لذلك هي المرحلة التي تنطلق بالولادة وتنتهي بالبلوغ وينعت الطفل كذلك بالصغير في هذه المرحلة. وبحسب تقدم الطفل في السن يطلق عليه اسم الوليد على كل من يولد، والرضيع على من يرضع، وقبل فطامه ينعت بالصبي، وعندما يجاوز هذه المرحلة يسمى غلاما أو فتى أو حدثا أو شابا.

وعلى الرغم من اهتمام القوانين بالطفولة فلا يوجد تعريف قانوني موحد لمفهوم الطفل، إلا ذلك الذي سنته الأمم المتحدة حيث عرفت المادة الأولى المتعلقة بحقوق الطفل والتي اعتمدتها الجمعية العامة بموجب قرارها 44 /25 المؤرخ في 20 نوفمبر 1989 الطفل بأنه: "كل إنسان لم يتجاوز الثمانية عشر (18) عاما ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه." (**رضا أحمد المزغني، 2008**).

وقد عرف **الريماوي عودة (1998)** :" الطفولة تعد مرحلة عمرية من ذروة حياة الكائن الإنساني، تمتد من الميلاد إلى بداية المراهقة، والطفل لغويا: الصغير أو الشيء الناعم يستخدم اسما مفردا أو اسما جمعا".

يعرف **حامد زهران (1982)** الطفولة على اعتبار أنها**:** " الفترة التي يقضيها الإنسان في النمو والترقي حتى يبلغ مبلغ الراشدين ويعتمد على نفسه في تدبير شؤونه وتأمين حاجاته الجسدية والنفسية، ويعتمد فيها الصغار على ذويهم في تأمين بقائهم وتغذيتهم وحماية هذا البقاء، فهي فترة قصور وضعف وتكوين وتكامل في آن واحد ".

وعرف الطفولة كل من ***Roland Doron, Francoise Parot*** **(1991)** في قاموس علم النفس كما يلي: " يشير مصطلح الطفولة في علم النفس إلى مرحلة من مراحل نمو الإنسان والتي حددها العلماء من الولادة إلى البلوغ أو بين بداية النطق (اللغة) والبلوغ، ونميز الطفولة المبكرة (من الولادة إلى 03 سنوات) والطفولة المتوسطة (من 03 إلى 07 سنوات) والمتأخرة (من 07 إلى 12 سنة)".

يعرف **فرج عبد القادر طه و آخرون (بدون تاريخ):** " الطفولة مرحلة من النمو تعبر عن الفترة من الميلاد وحتى البلوغ، وتستخدم أحيانا لتشير إلى الفترة الزمنية المتوسطة بين مرحلة المهد والمراهقة ".

يقدم "**كلاباريد**" المربي السويسري مفهوما للطفولة عن طريق اللعب، إذ يقول:" اللعب هو ماهية الطفولة".(**أحمد هاشمي، 2004**).

يقول "**أحمد شبشوب**"(**1991**) :" فلما اتفق المنظرون حول ماهية الطفل الأخلاقية، فتاريخ المذاهب التربوية يضعها أمام موقفين متباينين، موقف يرى بأن الطفل كائنا ساذجا بريئا خيرا بالطبع، وموقف يرى فيه ذلك الكائن الخبيث الذي يحركه الشيطان نحو كل الأعمال الشريرة"، ومن المؤمنين بالموقف القائل إن:" الطفل ذلك الكائن الخبيث الذي يحركه الشيطان نحو كل الأعمال الشريرة، القديس أوغستين حيث يقول: "إن الطفل الصغير هو في الواقع مخطئ كبير، لا يوجد ما يسمى بالبراءة الطفولية"، و كذلك أحمد بن مسكويه يقول:"إن الطفل في ابتداء نشوئه يكون على الأكثر قبيح الأفعال إما كلها أو أكثرها... فانه يكون كذوبا يحكي و يخبر ما لم يسمعه و لم يره و يكون طروقا نماما لجوجا ذا فضول أضر شيء بنفسه و بكل أمر بلا سبب".

من جهته يقول الشيخ **البشير الإبراهيمي**: " إن الأطفال مفطورون على غرائز ناقصة يزيدها الإهمال و فقدان التربية الصالحة نقصا و شناعـة و تعالجهـا التربيـة

الحكيمة كما تعالج الأمراض، فإذا لم تعالج في الصغر اندملت نفوسهم عليها كما يندمل الجرح على فساد، ربوهم على الرجولة و بعد الهمة، و على الشجاعة و الصبر، و على الإنصاف و الإيثار، و على البساطة و اليسر، وعلى العفة و الأمانة...، و على حب الدين و العلم و الوطن و الوالدين و المعلمين".(**أحمد هاشمي، 2004**).

إن الإنسان يولد عاجزا عن أي سلوك اجتماعي أو سلوك إنساني، فهو يولد عبارة عن كتلة بيولوجية محملة باستعدادات للتعلم، فان عُود على خير تعود عليه، و إن عود على الشر و الكراهية و البغضاء نشأ عليها، إن سلوك الطفل يتأثر بتنشئة الوالدين أول ثم المجتمع الذي ينتمي إليه و الثقافة التي يحملها. إذن فالبيئة هي التي تحدد سلوكات الفرد و تعلمه و تكسبه سلوكات و عادات و تقاليد و استجابات و إحساسات و عليه نقول إن الطفل كائن اجتماعي.

نستخلص من هذه التعاريف أن الطفولة هي مرحلة من المراحل التي يمر بها الفرد والتي ينمو ويتطور من خلالها في جميع مظاهر نموه المختلفة، كما تعمل جملة من الخبرات التي يتعرض لها الطفل على تشكيل سلوكاته وتثبيتها بالاعتماد على غيره في انتظار أن تظهر مهاراته الخاصة.

2. حاجات الطفولة:

إن لمرحلة الطفولة حاجاتها وخصوصياتها ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار، ومن الضروري أن يتعرف المربون والأولياء على هذه الحاجات والمطالب ليتعاملوا معها بكفاءة وفعالية، وفيما يلي عرض لهذه الحاجات:

1.2. الحاجة إلى الحب والرعاية من طرف الوالدين:

تعتبر إحاطة الطفل بالعطف والحنان من بين الحاجات الأساسية لصحته النفسية، فهو بحاجة دائمة إلى الشعور بالمحبة من طرف أبويه وإخوته وأقرانه، فالطفل الذي لا يشبع هذه الحاجة فإنه يعاني من الجوع العاطفي، فحرمان الطفل من الحب والحنان والاهتمام من طرف الوالدين يولد لديه الشعور بنبذه وعدم الرغبة فيه، فهو بحاجة ماسة إلى والديه لكي يغمرانه بحبهما ورعايتهما وتزويده بمشاعر أنه طفل مرغوب فيه، الأمر الذي يؤثر فيه إيجابا على مستوى تقديره لذاته، وهذا ما ينعكس بالإيجاب أيضا على علاقاته بالآخرين.

2.2. الحاجة إلى الحرية والاستقلال:

يحتاج الطفل إلى الشعور بالحرية والاستقلال وتسيير أموره بنفسه دون الاعتماد على غيره مما يولد عنده الثقة بالنفس، غير أن الحرية هنا لا تعني ترك الطفل يفعل كل ما يريد أو ما يرغب فيه، بل تتجسد في تهيئته للاعتماد على النفس وتشجيع التفكير الذاتي المستقل لكي يشعر بأن له شخصية مستقلة.

3.2. **الحاجة إلى التقدير الاجتماعي:**

تعد الحاجة إلى تقدير الذات وتأكيدها من بين أهم العوامل التي تمكن الطفل من النجاح في حياته، وتنشط لديه الدافع إلى القيام بالأفعال المنتجة، لأن هذه الحاجة تنمي لدى الطفل الشعور بالمسؤولية والقدرة على تحمل أعباء المهام التي توكل إليه، وتكون بذلك نواة لأداء دوره في المجتمع بشكل جيد في المستقبل، ومن خلال قيام الطفل بدوره في المجتمع وفق ما يناسب سنه، يشبع الطفل حاجته إلى الشعور أنـه موضـع

تقدير واعتبار من طرف الآخرين، وكلما نشأ الطفل على تعزيز الجوانب الإيجابية في سلوكه، كلما عمل على تجسيدها وحافظ عليها.

4.2. **الحاجة إلى الأمن:** يحتاج الطفل إلى الرعاية والاهتمام في أجواء آمنة يشـعر فيها بالطمأنينة والحماية من كل العوامل المهددة، ويحس الطفل بالأمان إذا عاش فـي أسرة مترابطة ومتماسكة لأن التفكك يولد لديه الإحساس بالقلق والخوف.

5.2. **الحاجة إلى اللعب:** يعتبر اللعب أمرا ضروريا بالنسبة للطفل، فالطفل يحـس بالسعادة والفرح أثناء اللعب، لذلك يجب إتاحة كل الفرص المواتية لكي يمارس الطفل ألعابه وفقا لمستواه وميله الخاص، ومشاركته في اللعب خاصة من طـرف الأوليـاء لتوجيه سلوكاته.

3. مكانة الطفولة لدى الأمم والشعوب عبر التاريخ:

منذ نشأة الحياة إلى وقتنا هذا كانت للطفولة مكانة خاصة، اتخذت أشكال تعبير تختلف من زمان ومكان إلى آخر وترتبط أساساً بحركة التطور الفكري والحضاري لتلك التجمعات، وعبر التاريخ أيضا كان الإنسان بصورة عامة والطفل خاصةً هو الضحية الأولى للأنظمة الاجتماعية الطبقية وتضارب المصالح والتقلبات وأشكال الاستغلال المختلفة وشتى أنواع الحروب، إلى أن تجلى الوعي بفكرة حقوق الإنسان في الثورة الفرنسية عام 1789 التي طالبت بالحرية الفردية والعدل والمساواة بين البشر.

وقد أشار **ليف و جويف (1971)** ***Leif.J, Juif. P*** أن "الطفولة مصطلح حديث نسبيا، فالأطفال في القديم كان عليهم أن يتصرفوا كالكبار لأنهم اعتبروا صورة مصغرة لهم، ولم يكن معروفا أن للطفولة خصائصها وحاجاتها ومطالبها."

1.3. الطفولة في المجتمعات القديمة:

لقد اهتم الآباء منذ بدء الخليقة برعاية أطفالهم وحمايتهم من الأضرار والمخاطر حتى يشبوا رجالا ونساء قادرين على بناء ذواتهم وتدبير شئونهم، إذ أن مرحلة الطفولة تعتبر أساسية وهامة ومؤثرة في بناء الإنسان وتحديد اتجاهاته، حيث تنمو قدرات الطفل شيئاً فشيئاً، وتتفتح مواهبه ويصبح قابلاً للأخذ والتعلم والتوجه.

وتمتد جذور قضية الطفولة والاهتمام بها بعيدا في التاريخ، فهي قديمة قدم التاريخ الإنساني ذاته، ولقد حرص الآباء منذ العصور البدائية على نقل كل ما لديهم من معرفة ومهارات إلى أبنائهم عن طريق مشاركة الأطفال في الحياة الأسرية حيث كانوا موضع رعاية خاصة واهتمام بالغ، فلقد توالت الحضارات القديمة في الظهور وازداد الاهتمام بالأطفال وتربيتهم، وهذا الأمر واضح في حضارة مصر الفرعونية وفي المجتمع اليوناني القديم وفي المجتمع الروماني القديم، حيث كان الاهتمام كبيرا بتربية الأطفال جسمياً وعقلياً وروحياً.

لقد فرضت النظم الاجتماعية القديمة على كلا الزوجين أمر العناية بتربية أولادهما حتى يصلب عودهم وتكتمل مقومات حياتهم وشخصيتهم والاعتماد على أنفسهم، غير أن كثيرا من المجتمعات القديمة كانت تتجه بصدد تربية أطفالها اتجاهات تمليها ظروفها الخاصة وأوضاعها ومصطلحاتها التي يؤمن بها العقل الجمعي.

وسنتطرق في هذا المجال إلى أنماط تربية الطفل في المجتمعات القديمة:

1.1.3. أوربا القديمة:

إن الطفولة كفترة متميزة من حياة الفرد لم تظهر في المجتمعات الغربية إلا في القرن الثامن عشر. يقول (**آريس**) "***Aries***" معلقا على ظهور مفهوم الطفولة في المجتمع الفرنسي: " إنني اعتقد أن مجتمعنا التقليدي لم يكن يتصور الطفولة بوضوح...ذلك أن فترة الطفولة كانت تقتصر على المرحلة التي لم يكن فيها المولود الجديد قادرا على الاكتفاء، فإذا ما توصل إلى هذه القدرة فانه يندمج في عالم الرشد فيشاركهم أعمالهم و ألعابهم فيمر بذلك – و بسرعة- من مرحلة الوليد إلى مرحلة الراشد الصغير"(**أحمد شبشوب، 1991).**

و عليه فالمجتمع الفرنسي التقليدي كان يرى الطفل "راشدا مصغرا" و جعله يدخل مبكرا إلى عالم الرشد، و قد بقي الأمر كذلك حتى القرن الثامن عشر حيث برز مفهوم الطفولة عند الطبقات البرجوازية مع ظهور الثورة الصناعية و تطور النظام الرأسمالي.

2.1.3. اليونان:

تتمثل التربية اليونانية في اتجاهين: الأول التربية الإسبرطية، والثاني التربية الأثينية:

* **التربية الإسبرطية**: انتشرت في القبائل اليونانية القديمة وغيرهـا ظـاهرة إعـدام الضعاف و مشوهي الخلقة و المنحرفين من الأحداث، و أخذت بعض المجتمعات على عاتقها أمر العناية بالنشء و حرمت الأسرة من ذلك مثلما كان يحدث فـي اسـبرطة، حيث أن السلطة المدنية كانت تشرف على تربية الأطفال ابتداء من سن السابعة، بينما فرضت بعض المجتمعات نظما معينة لتربية الأولاد و تعلـيمهم، و ألزمـت الأسـرة بإتباعها و تركت بعضها للأسرة شؤون التربية و التعليم وأتاحت لها الحرية في ذلـك كما كان سائدا في أثينا قديما (**مصطفى الخشاب،1985**).

كان الطفل يعرض بعد الولادة مباشرة على مجلس الحكام لغرض الفحص فإذا كان سقيم الجسم فإنهم يتخلصون منه بأي طريقة، وإذا كان سليما يعاد إلى أمه ويبقى مدة سبع سنوات يتلقى خلالها تربية بدنية شاقة وبعدها تأخذه الدولة إلى مدارس داخلية أشبه بالثكنات العسكرية فيبقى حتى سن الثامنة عشرة يتلقى خلالها تربية عسكرية، بعدها يقضي الشاب الإسبرطي عشر سنوات في الخدمة العسكرية، وعند بلوغ الشاب سن الثلاثين يستكمل شروط المواطنة، وحتى البنات فكن ينلن نصيبهن من التربية البدنية بغرض تقوية أجسامهن.(**فوزية الحاج علي البدري،2008**).

كان الرجل الإسبرطي يمتاز بالشجاعة والقوة وضبط النفس وطاعة رؤسائه وهو محافظ في سلوكه ولكن تنقصه العواطف المتبادلة، لأن إسبرطة اهتمت بالتربية البدنية أكثر من اهتمامها بالناحية العلمية والفنية.

* **التربية الأثينية:** اختلفت النظم التربوية في أثينا عنها في إسبرطة نظـرا لاخـتلاف العوامل التي خضعت لها كل منهما، حيث امتازت الحياة في أثينا بالرفاه، والفرد حـر التصرف في وقت فراغه وملتزم في تـأدية واجبات الدولة، والروابط بين أفراد العائلة قوية، والمدارس في أثينا كانت خاصة، أما الإشراف على تربية الأطفال فكان من قبل الدولة، حيث كانت التربية بين السادسة عشر والعشرين تربية جسمية الغـرض منهـا إعداد الفرد للخدمة العسكرية، كما اهتمت بالموسـيقى ومبـادئ الأخـلاق، والكتابـة والحساب والرسم.

3.1.3.عند الإغريق:

تكلم أرسطو عن تربية الأطفال و أولاها عناية خاصة و أفرد لها فصولا مطولة في دراساته، واتفق مع أستاذه أفلاطون بأن التربية من مهام الدولة ولذلك لا بد من وجود نظام تربوي موحد في أثينا، وتشتمل التربية عند أرسطو (التربية المثالية) على ثلاث مراحل متتالية و هي:

- المرحلة الأولى: التكوين الجسماني البيولوجي، لذلك اهتم بتربية الجسم عن طريق الرياضة.
- المرحلة الثانية: نشأة القوى النزوعية و الغضبية، تتحرك على الإنسان فـي بعـض الأوقات ، فتحمله على ارتكاب الأمر العظيم.
- المرحلة الثالثة: نشأة النفس الناطقة وهي آخر القوى النفسية ظهورا لأنها تتعلق بكمال الإنسان (**مصطفى الخشاب، 1985**). وهي التي تدرك المعاني الكلية لصور الأشياء جميعها؛ فموضـوعها الفكر والمعقولات، والتربية في هذه المرحلة تكون عن طريق الفلسفة.

يرى **أرسطو** أن لكل مرحلة من هذه المراحل نظاما تربويا يتفق معها في طبيعتها و قدراتها، و لذلك يقسم التربية إلى ثلاثة أقسام و هي: التربية البدنية و الأخلاقية ثم التربية العقلية و الغرض الأسمى من التربية الأولى تنمية الجسم صحيا و بدنيا، و من الثانية تقويم الطفل و ترويضه على الفضيلة و الأخلاق الحميدة و من الثالثة تزويده بالعلوم و المعارف و تعزيز حريته الشخصية و اكتمال مقوماته الذاتية حتى يصبح مواطنا حرا فاضلا، و تكلم أرسطو عن مسائل تربوية كثيرة تتعلق بتعليم الطفل قواعد اللغة و الآداب والفنون و الموسيقى و الرسم والنحت والتربية الرياضية، و نادى **أرسطو** بأنه من الأوفق أن يضع المشرعون دستورا تربويا للطفولة أو تشريعات منظمة لشؤون تربية الأطفال.

4.1.3. الرومان:

قسم المؤرخون التربية عند الرومان إلى أربعة مراحل:
- مرحلة الوطنيين وفيها استخدمت الحروف اليونانية.
- مرحلة الانتقال وفيها تأثرت الثقافة الرومانية باليونانية.
- مرحلة المعاهد الرومانية والتي شهدت فيها التربية نهضة وتوسع كبير حيث كانت مدارس البلاغة تدرس النحو اللاتيني وأنشأت المعاهد الفنية والمكتبات.

- مرحلة الانحلال والسقوط حيث انطفأت جذوة التربية العلمية النفسية في المجتمع الروماني.

وقد تميزت التربية عند الرومان بما يلي:

دور الأسرة في المراحل المبكرة في عام **2000 ق.م** حيث كانت التربية تتصف بالبدائية، فالأسرة هي التي كانت تشرف على تربية الأولاد وتعمل على إعدادهم لحياة القبيلة بكل عاداتها وتقاليدها وقيمها كما تعمل على تدريب الأطفال منذ نعومة أظفارهم على احترام الآلهة والوالدين والقوانين، ومن أهم التربويين في روما كان كواتليان وهو يرى (بأن تشرف مرضعات فاضلات حكيمات على تربية الأطفال ويؤكد أن يكون نطقهم سليما وكلامهم موزونا وصحيحا لأن هذا الأمر يؤثر تأثيرا كبيرا على الطفل فالطفل كالصوف الأبيض إذا ما صبغ فأنه لن يستعيد بياضه الأول) ومن أهم الفضائل التي سعت التربية الرومانية إلى غرسها لدى الناشئة هي التقوى والطاعة، ولعل للتربية الرومانية دورا هاما في تخليد ممارسة العقاب البدني لأن المعلمين كانوا قساة غلاظا يمارسون أشد أنواع العقاب البدني على عكس الأثينين الذين اعتمدوا على جذب المتعلمين وترغيبهم.**(رولى إبراهيم، 2007)**.

5.1.3. الصين القديمة (عند كونفوشيوس):

كان **كونفوشيوس (551 – 449 ق.م)** عالما تربويا كبيرا، و خلال المجتمع الإقطاعي لم يكن يحضى بالتربية و التعليم سوى أبناء الأرستقراطيين و سيطرة السلطات المحلية على التربية و التعليم، فأقام كونفوشيوس مدرسة خاصة لتعليم أكبر عدد من التلاميذ و الذي بلغ عددهم ثلاثة آلاف تلميذ، مما حطم سيطرة السلطات المحلية على أعمال التربية و التعليم، و وسع نطاق أهداف التربية و التعليم، و كان كونفوشيوس يدعو إلى ممارسة التربية و التعليم حسب الظروف أي القيام بتربية التلاميذ من الأنواع المختلفـة حسب ظروفهم الخاصة، و كان دائما يعلم التلاميـذ بأن

يراجعوا دائما ما درسوه لمعرفة أشياء جديدة من خلال من المراجعة القديمة، و يتعين على التلاميذ أن يكون صادقين خلال الدراسة: " إذا عرفتم فقولوا نعرف و إذا لم تعرفوا فقولوا لا نعرف" (*www.arabic.cri.cn*).

و كان يحث تلاميذه ألا يغفلوا عن الطقوس والمراسيم التقليدية في عبادة الأسلاف، و تقديم القرابين لمعبوداتهم إلا أنه كان يتجنب البحث فيما وراء الطبيعة، و يحاول أن يصرف عقول أتباعه عن أمور الغيب.

دعا كونفوشيوس إلى عدد من الفضائل مثل: الحب و حسن معاملة الأشخاص بعضهم لبعض و الأدب في الخطاب و تقديس الأسرة و أهمية الطاعة و احترام الأكبر سنا و الأكبر مقاما و احترام الحاكم و كره الظلم و الطغيان، و أكد على أهمية أن تعمل الحكومة من اجل خدمة الشعب، و أن يتحلى الحاكم بقيم و مبادئ أخلاقية. و ترتكز فلسفة كونفوشيوس في إصلاح المجتمع، فهو يرى أن في صلاح الفرد صلاح لأسرته، و صلاح الأسرة صلاح المجتمع قاطبة (*www.vb.6lal.com*).

وإلى جانب التعليم المدرسي تقوم الأسرة الصينية بغرس الأخلاق لدى الأبناء، فهم يؤمنون بالمقولة:" يولد الناس خيرين بفطرتهم" ، وهم إن تشابهوا في هذه البداية إلا أنهم يختلفون فيما بعد، فإن تركوا دون تربية اضمحلت صفاتهم الأصلية، وإنها لخطيئة من الأب أن ينجب ولا يربي، ويوصف المدرس الذي يربي دون حزم بالتهاون، وإنه لظلم فاضح ألا يتعلم الأطفال، لأنهم إن لم يتعلموا في وقت طفولتهم فماذا هم فاعلون إذا ما تقدمت بهم السن".(**فوزية الحاج علي البدري، 2008**).

أعطى الصينيون أهمية كبيرة لتعليم الطفل وتربيته، واعتبروا أن عدم تعلم الأطفال هو ظلم، وواجب الأب تربية أبنائه تربية جيدة.

6.1.3. الطفولة عند العرب:

و تتميز العملية التربوية في المجتمع البدائي بالتقليد للآباء الذين يعلمون الصغار التقاليد والطقوس الدينية ويتعلم أي الطرق يسلك وأي الثمار يأكل ويتعلم الذكر صيد الحيوانات، والأنثى رعاية المنزل من خلال مرافقتها لوالدتها.

غير أن في المجتمعات العربية القديمة سادت بعض العادات والطقوس، حيث كانت تقدم بواكير الأطفال قرابين للآلهة و كان هذا في بعض أجزاء مصر القديمة، كما كانوا ينذرون أحد الأولاد أو بعضهم ضحايا للآلهة، إذ تحقق لآبائهم ما يطلبونه، وانتشرت عند عرب الجاهلية ظاهرة وأد البنات لأنهن يمثلن الرجس والدنس ويعتبرن من سلالة آلهة الشر، كما ذهبت القبائل العربية إلى قتل الأولاد لضيق العيش و عدم القدرة على رعايتهم. وتميز الشعب المصري القديم بفكره التربوي عن غيره من المجتمعات القديمة، إذ كانت الطبقات الاجتماعية مفتوحة ويسمح للفرد بالانتقال من طبقة إلى أخرى عن طريق التعلم وهي وسيلة للرقي الاجتماعي، أما التربية حددت أهدافها ومراحلها ومناهجها وكتبها، فمجتمع على هذه الدرجة من التنظيم والتراكم المعرفي والتقدم الحضاري، لم يكن بمقدوره أن يعتمد على التعليم عن طريق التقليد، ويمكن إيجاز المراحل التاريخية التي مرت بالتربية في مصر القديمة كالتالي:

- الفترة من **3500 ق.م** إلى **2631 ق.م** حيث كانت التربية تتم بالخبرة المباشرة من الآباء إلى الأبناء (التقليد).
- الفترة ما بين **2375 ق.م** إلى **1800 ق.م** تضمنت بالإضافة إلى التربية المباشرة التربية الهادفة لإعداد الحياة الدينية والدنيوية لدى الشعب والإعداد لشؤون الحكم والسياسة والاقتصاد بالنسبة لطبقة الحكام والكهنة.
- الفترة مابين **1580 ق.م** إلى **1100 ق.م** اتحدت في هذه الفترة أشكال العملية التربوية وعناصرها من معلم ومنهج وأدوات تعليمية ليشمل التعليم فئات كثيرة من أبناء الشعب وتولت الأمهات تربية أطفالهن حتى سن الثالثة وهؤلاء الأطفال يسيرون

عراة حفاة الأقدام ليتعودوا على خشونة الحياة فكان المنزل المكان الأول الذي يتلقى فيه الأطفال قواعد الحياة والسلوك من والديهم وأقرانهم.

2.3. الطفولة في العصور الوسطى (المجتمعات الغربية الوسطى):

في العصور الوسطى، كان الظلام الفكري يخيم على أوروبا بشكل حرم الطفولة من أبسط حقوقها، وتوالت الحروب الدينية مما أثر على المفاهيم التربوية، حيث كانت أوروبا تصب اللّعنات على الطفولة، وساد الاعتقاد بأن طبيعة الطفل مشوبة بالشر والخبث، فكان الطفل يعذب اعتقادا بأن التعذيب والعقاب يطردان الشر والخطيئة الكامنين في نفسه (**عدنان السبيعي، 1989**).

ومن بين المربين الذين ظهروا في العصور الوسطى **القديس أوغستين (353 - 430م)** الذي نادى بمعاملة الطفل معاملة الكبار، فيعطى أكثر مما يستسيغه عقله، وكانت الفكرة السائدة الضغط على الطفل، وكبت غرائزه ونزعاته الطبيعية، فهي مصدر شرور الحياة، وكان **أوغستين** يرى أن كل كائن بشري يرث الخطيئة من آدم (الذي عصى ربه)، ولذلك فأحفاد آدم يولدون وفيهم بذور الشر، فكل حركات وسكنات ورغبات وطلبات الطفل إنما هي علامات وأدلة بطبيعته الشريرة، ولذلك كان من الواجب أن تكبت حريته، وأن يخضع للنظام الصارم الشديد.(**حسين عبد الحميد رشوان، 2007**).

ثم قامت الحروب الدينية في أوروبا، وبرز صوت ينادي بأن الأطفال كائنات مليئة بالخير والفطرة السليمة النقية، وأنهم هبات ا سبحانه وتعالى ويجب تربيتهم على الفضيلة والخير، وتزويدهم بالعلم والمعرفة، وكان صاحب هذا الصوت هو القسيس (**جوان أموس كومينوس**) الذي كان من رجال الدين، وقد آمن بأن الأطفال أعظـم هبات ا لبني البشر، واهتم بتوجيـه الآباء والأمهات نحو أهمية التربيـة في

مراحل الطفولة المبكرة، ولكن نتائج جهوده وأفكاره بقيت محدودة الأثر لكونها أفكـاراً جديدة أولاً، ولأن أوروبا في ذلك الزمن كانت غارقة في ويلات حرب الثلاثين سـنة (**فتحية سليمان، 1979**).

3.3. الطفولة في المجتمعات المعاصرة:

لقد كان الطفل في الشعوب القديمة أقل حظا من الطفل الحديث، ولم ينل ما يستحقه من العناية والتكريم وذلك بسبب جهل الأمهات وغفلة المجتمعات، لذلك كانت نسبة الوفيات والإصابات مرتفعة والعاهات والأمراض متفشية، وذهب الكثير منهم فريسة للانحرافات والاتجاهات الشاذة، وقد أدرك المصلحون خطأهم في إنكار شخصية الطفل واتجهوا إلى معالجة هذا الخطأ خاصة بعدما تحررت المرأة وتعلمت، فقامت بواجباتها نحو أبنائها من عناية وتنشئة وتربية على الأخلاق الفاضلة.

وقد كان ينظر للطفل في الماضي على أنه رجل صغير و مستودع لصب المعلومات لا يسمح له بأية مناقشة، و لقد أضحت النظرة السليمة للطفل هي التي تتعامل معه على أنه له حاجات ذاتية تختلف عن حاجات الكبار، و أن لكل مرحلة من مراحل نموه حاجاتها الأساسية مع تطور الفكر الإنساني وظهور النظريات العلمية تم الاعتراف الرسمي بخصوصية الطفولة بحيث أعطتها حقوقا مميزة ومكانة خاصة وأصبح ينظر للطفل على أنه شخص له إمكانياته وطاقاته الكامنة تمكنه من المعرفة والإحساس والتعلق بعدما كان ينظر له بنظرة سلبية وأنه صفحة بيضاء مجردة.

يقول **(شال)** "*Shell*": " إن الوعي بمرحلة الطفولة يوافق تاريخيا فترة ازدهار البرجوازية و ما يتبع ذلك من زيادة وقت الفراغ، ذلك أنه بقدر ما كانت العائلات البرجوازية تزداد غنى، بقدر ما كان اضطرارها إلى تشغيل الأطفال يتناقص... ثم إن تطور المجتمع الرأسمالي جعل هذا الخير يحتاج إلى أفراد يحسنون القراءة و الكتابة والحساب و من ذلك جاءت ضرورة تعليم الأطفال**"(أحمد شبشوب، 1991)**.

و في القرن العشرين، بدأ الاهتمام يتزايد بتربية الطفل، وإعطائه كافة حقوقه الإنسانية، بعد أن عانت البشرية من ويلات الحربين العالميتين: الأولى والثانية، وقد بدأت الدول تضع قوانين وتشريعات تحمي الأمومة والطفولة، و تنبهت الدول الحديثة إلى أهمية العنصر البشرى في البناء والتنميـة، فأولت الطفولة رعاية خاصة تضمن تمتع جميع أطفال العالم بالحياة الحرة الكريمة والسعيدة، ونشأت المنظمات الدولية التي تعنى بالإنسان بشكلٍ عام، وبالطفولة بشكلٍ خاص، كمنظمة اليونيسيف ومنظمة الصحة العالمية والاتحاد العالمي لصندوق إنقاذ الطفل.

كما عقدت الكثير من المؤتمرات العالمية لمناهضة استغلال الأطفال، ومواجهة العنف والحماية من التعذيب وسوء المعاملة، ومكافحة المخدرات، وما إلى ذلك من جهود واسعة تبذل في هذا الاتجاه.

و اهتم المجتمع الدولي بحق الأمومة والطفولة في الرعاية والعناية، وصدرت إعلانات وتصريحات دولية تهدف إلى خلق عالم أفضل للطفل، وأكدت الشعوب والأمم في ميثاق الأمم المتحدة، وما تلاه من إعلانات إيمانها بحقوق الإنسان وكرامته الإنسانية.

1.3.3. الطفولة في المجتمعات الأوربية و الأنجلوسكسونية:

أصبح الاهتمام بالطفل في الدول المتقدمة يحتل مركز الأولوية من الخطط والبرامج والاهتمامات على كل المستويات الوطنية و القومية و أخذت تعنى عناية فائقة بتعليم الأطفال و تثقيفهم و تربيتهم من النواحي الصحية و النفسية و الثقافية و الاجتماعية و العقلية و خطط الإنماء المبرمجة اقتصاديا و اجتماعيا، تعتبر برامج تنمية الأطفال جزءا لا يتجزأ منها (**فضيلة صديق، 2001**). و قد جاء هذا الاهتمام من قبل المجتمعات المتقدمة نتيجة إيمانهم بأن العناية بالطفل هي عناية بالإنسان و المستقبل.

- **انجلترا:** كانت انجلترا أسبق أمم الغرب في رعاية أطفالها فقد أنشأت منذ أواخر القرن التاسع عشر لجانا للعناية بالأطفال ودراسة شؤونهم ورسم أفضل الوسائل للقضاء على مشاكلهم والتعاون في المدرسة للوقوف على متابعتهم وإحكام الصلة بين البيت والمدرسة في كل ما يتصل بعلاج شؤون الأطفال، كما اهتمت انجلترا بالمكفوفين وأنشأت لهم دور حضانة، كما اهتمت بمشكلة الأحداث المنحرفين والمجرمين، فوضعت لهم تشريعات ترمي إلى الإصلاح والردع لا إلى العقاب والانتقام، وتعمل على تغيير البيئة التي نشأوا فيها ببيئة جديدة فيها القدوة الصالحة والتوجيه الرشيد.

- **أمريكا:** اهتمت أمريكا بشؤون الطفل منذ أن عقد مؤتمر العناية بالأطفال المشردين في الولايات المتحدة الأمريكية عام **1909**، ومن ثم عم الوعي في الولايات المتحدة كلها وأصبحت تطالب الحكومة المركزية بتنفيذ توصيات المؤتمر وأهمها: إنشاء مكتب الأطفال، وإنشاء هيئة أهلية حرة للعناية بشؤون الأطفال. و لم تكـن رعايـة الأطفال مقصورة على إشراف الحكومة وتوجيهها بل تعدت ذلك إلى هيئات حرة كثيرة رأت من واجبها أن تقوم بأمر هذه الوصاية، ومن أهم هذه الهيئات نذكر:
  - الرابطة الأمريكية لدراسة شؤون الطفل.
  - مؤسسة تربية الأطفال.

- **بلجيكا:** تعتبر بلجيكا في مقدمة أمم العالم اهتماما بشؤون الطفولة حيث صدر قانون سنة **1919** بإنشاء هيئة أهلية لحماية الطفولة، سواء كانوا في أحضان عائلاتهم أو في دور الرعاية و المدارس، و أولت بلجيكا مزيد عنايتها للأطفال اليتامى و المشردين و أنشأت لهم مدينة تسمى (**المدينة السعيدة**) حيث يلقى الأطفال أرقى العناية، و المشروعات الخاصة بشؤون الأطفال إنشاء "الإتحاد الدولي لرعاية الطفولة" عام **1923** و سجلت دول المنظمة للإتحاد نفسها ميثاقا جاء فيه: "توفر الدولة للطفل وسائل النمو الطبيعي و الجسماني و الروحي، كما توفر الطعام للجائع و العلاج للمريض و المساعدات و الإحتياجات للطفل المتخلف و تصلح من شأن الطفل المنحرف، و يقدم

الطفل على غيره من عناصر المجتمع في الظروف الضيقة و الحرجة". و تحمي الدولة الطفل من الاستغلال و تحميه من السقوط و الانحراف، كما ترتب الدولة للطفل التربية الصالحة و تغرسه فيه المبادئ الإنسانية القومية، و كذا تنشئ الدولة المؤسسات و تقيم الهيئات التي تختص برعاية الطفولة.

2.3.3. الطفولة في البلاد العربية:

سايرت البلاد العربية البلاد الغربية في عنايتها بشؤون الطفولة فأنشأت منذ بداية القرن العشرين إصلاحيات لتقويم المنحرفين و الجانحين ثم تغير اسم هذه الإصلاحيات و أصبحت تسمى (**مؤسسات التربية**) لما تنطوي عليه الاسم الأول من معاني الجنوح و التحقير الاجتماعي ثم أدركت الحكومة أن العناية بشؤون الطفولة ينبغي ألا يقتصر على المنحرفين بل إلى الأطفال اليتامى و الفقراء في أمس الحاجة إلى رعاية الدولة، فأنشأت الملاجئ و دور الرعاية و مراكـز التوليـد و التمريض، كمـا أنشـأت دور الملاحظة التي تعنى بدراسة و توجيه الأطفال في بداية عهدهم بالانحراف و الشذوذ، إضافة إلى العديد من المؤسسات التي تعنى بالطفولة.

و كذلك في البلاد العربية فقد انتشر الوعي القومي نحو رعاية شؤون الطفولة و الأمومة، و استأثر بعناية حلقة الدراسات الاجتماعيـة لجامعة الدول العربية التي عقدت بقصر اليونسـكو ببيروت عام **1949** حيث اتخذت الحلقـة قرارات و توصيات على جانب من الأهمية في الناحية الصحية و الاجتماعية و الثقافية (**مصطفى الخشاب، 1985**).

4. الطفولة لدى الشرائع السماوية: جاءت الأديان السماوية تحمل منهاجـاً متوازنـاً يذكر البشرية بحقوق الطفولة، وأخذت تشع نور الحق وتـدعو إلـى رعايـة الطفـل والاهتمام بتربيته ومعاملته برأفة وحنان.

1.4. الطفولة في الديانة المسيحية:

لقد جاءت المسيحية تحمل نظرة جديدة للحياة قوامها الدعوة إلى نشر المحبة بين المسيحيين، والطهارة في الأخلاق واعتبار جميع الناس، ذكوراً وإناثاً، أحراراً وعبيداً أخوة، لأنهم كلهم أبناء ا . إذ تُعرف المسيحية بأنها دين المحبة، وهي تدعو إلى تربية الطفل على المحبة والرفق، وإلى معاملته بالحسنى، وقد اهتم المسيح –عليه السلام- بالأطفال فحذر من إفسادهم، وكان يدعو إلى ترك الأطفال يلتفون حوله باعتبارهم من مملكة ا . وتعتبر المسيحية الكاثوليكية الولد أمانة عند وليه، إذ يكون واجب التربية تفويضاً إلهياً للأسرة.(**نجوى علي عتيقة، 1995**).

وقد احترم الدين المسيحي حقوق الكائن البشري منذ أن يتكون جنيناً في بطن أمه، فللطفل الذي لم يولد بعد الحق في الحياة، والحق في التمتع بالسلامة الجسدية، ويبدأ الدفاع عن الطفل الذي لم يولد بعد، بتوفير العناية اللازمة للمرأة الحامل من أجل تعزيز حقوق الطفل، وحقوق الوالدين والعائلة، فالحياة البشرية مقدسة منذ بدايتها، والجنين ليس شيئاً مادياً يحق للوالدين أن يتصرفا تجاهه حسب ما يريدان، وإنما هو كائن بشري لا يحق لأحد أن ينتهك حقه في الحياة.

وتتمثل الحقوق التي يتمتع بها الجنين البشري من وجهة نظر الكنيسة الكاثوليكية حسب (**نجوى علي عتيقة، 1995**) بما يلي:

1. الحياة البشرية هبه مجانية من ا .
2. الشخص البشري يشكل وحدة مكونة من الجسم والروح.
3. يتمتع الكائن البشري منذ أولى لحظات الحمل وحتى الممات بكرامة وحق في الحياة، لا يجوز التصرف فيه.

4. لا يمكن لأي كائن بشري أن يحدد مصدر شخص ما أو مصيره لأن هـذا قـد حدده ا ، خالق الحياة.
5. تبدأ الحياة البشرية عند تلقيح البويضة وحدوث الحمل، ويشكل الجنين شخصـاً بشرياً يتمتع بالحقوق الخاصة بأي شخص آخر.

2.4. الطفولة في الإسلام:

لقد حمل الإسلام منذ آلاف السنين في طياته منهجا متكاملا ينظم مختلف نواحي حياة البشر، ومن ضمنه مجموعة من الأحكام التي شُرعت لتنظم حياة الطفل ونشأته، ولتضع له مجموعة متكاملة من الحقوق، إذ أن الحضارة الإسلامية تقوم على بناء الإنسان لا البنيان. كما اهتم الإسلام بالأطفال باعتبارهم اللبنات التي منها يتم تكوين الأسرة ثم منها تتفرع الأسر المسلمة الجديدة، كما اهتم بالطفولة اهتماماً مبكراً منذ أول ظهوره حيث عاب الإسلام على عرب الجاهلية عادة وأدهم لبناتهم، فحرم ذلك عليهم انتصاراً للطفولة البريئة من جهة و لكرامة المرأة من جهة أخرى إذ كانت في الجاهلية مصدراً يجلب العار.

وعزز الإسلام مركز الطفولة في الحياة الاجتماعية في **قوله تعالى**: «**ا ال والبنون زينة ا ياة الدنيا**» **سورة الكهف** (**الآية** 46)، وأساس التنشئة الإسلامية هو القرآن الكريم الذي يحفظه الصغار فيهذب أخلاقهم ويصفي نفوسهم ويتعودون من خلالـه على مكـارم الأخلاق، وتبدأ التنشئة في الإسلام عن طريق المحاكاة والتلقين بدءا بالوالدين، ولقد ضرب النبي صلى ا عليه وسلم المثل الأعلى في توضيح أساليب التنشئة الوالدية، فهو يطالب بالرفق بالأطفال وعلاج أخطائهم بروح الشفقة والرأفة والعطف والرحمة، ولم يقر " **صلى ا عليه وسلم**" العنف في المعاملة، واعتبر الغلظة والجفـاء نوعا من فقد الرحمـة من القلب، وكان يضرب المثـل الحي بنفسه فيلاطف

الأطفال ويداعبهم، وأحسن مثال على ذلك ما يروى عنه صلى ا عليه وسلم في تعامله مع حفيديه **الحسن والحسين رضي ا عنهما**. ولقد دعا إلى تأديب الأطفال وغرس الأخلاق الكريمة في نفوسهم وتعويدهم السمات الحسنة والتحلي بالصدق والأمانة واحترام الكبير، قال **" صلى ا عليه وسلم" «ألزموا أولادكم وأحسنوا أدبهم» (أخرجه ابن ماجة عن ابن عباس).**

عن أبي هُرَيْرَةَ قالَ: "أَبْصَرَ الأَقْرَعُ بنُ حَابِسٍ النّبيّ صلى ا عليه وسلم وهُوَ يُقَبِّلُ الْحَسَنَ فقالَ إنّ لي مِنَ الْوَلَدِ عَشَرَةً ما قَبّلْتُ أَحَداً مِنْهُمْ، فقالَ رَسُولُ ا صلى ا عليه وسلم: "**إنّهُ مَن لاَ يَرْحَمْ لاَ يُرْحَمْ**".(صحيح – رواه البخاري في مجلده، باب رحمة الولد وتقبيله، رقم 5538). و هو نداء إلى غلاظ القلوب عامة، وإلى المسيئين للأطفال خاصة. واهتم الإسلام بصحة الأطفال، فأوجب على الحاكم المسلم أن يساعد الآباء في تأمين الغذاء الجيد لأطفالهم حين فرض **عمر رضي ا عنه** لكل من تفطم ابنها عن الرضاعة مبلغاً من المال لتستعين به على شراء طعام له بدل حليبها، واهتم الإسلام بصحة الأطفال من ناحية أخرى، وحث الآباء على تعويد أطفالهم على المهارات الرياضية والفروسية التي تكسبهم جسماً صحيحاً كالرماية وركوب الخيل والسباحة ***(www.Islamic-hospital.org).*** (**موقع المستشفى الإسلامي - المكتبة الوطنية).**

و أما في مجال العقيدة، وهو أهم مجال فقد حرص الإسلام على تثبيتها في نفوس الأطفال منذ نعومة أظافرهم، فحث الآباء والأمهات على تلقين أطفالهم مبادئ الإسلام وغرس مبادئ الإسلام الأخلاقية في نفوسهم.

كما حث الآباء على تحبيب العبادة إلى الأطفال باصطحابهم إلى المساجد وهم صغار، ثم تعليمهم الصلاة و السور القصيرة، وحثهم عندما يبلغون سن التمييز على الصلاة بجدية ليس فيها قسوة تنفرهم من الصلاة.

5. الطفولة عند علماء التربية: اختلف علماء التربية فيما يتعلق بتربية الطفل، و عليه ارتأينا تقديم آراء بعضهم:

1.5. نظرة التربويين العرب إلى الطفل: يحتل الطفل مكانة مرموقة في التراث العربي الإسلامي فلقد عني المربون العرب بواقع الطفل وفكروا بمصيره، وكتب الكثير من الفلاسفة والتربويون أمثال: الغزالي، وابن سينا، والفارابي...لقد كتبوا عن أهمية الطفل ومكانته في المجتمع، ونادوا بضرورة رعايته منذ الولادة، بل قبل أن يولد عندما يكون جنينا في بطن أمه.

❖ **الغزالي:** يعرف **الغزالي** الطفولة بأنها:" هي تلك المرحلة من حياة الإنسان التي تبدأ من بداية خلق الجنين في بطن أمه - منذ تلقيح البويضة – إلى أن يولد و يبلغ سن الرشد".

لقد نادى **الغزالي** قبل **505 هجري** بتكوين العادات الحسنة في الأطفال منذ الصغر بتعويدهم التبكير في النوم وفي الاستيقاظ، والتشجيع على المشي والحركة وعدم البصق في المجالس أو التثاؤب بحضرة الغير، وتجنب الحلف با صادقا أو كاذبا، وأن يطيعوا الأبوين والمعلمين.

يقول الإمام **الغزالي** :" أعلم أن الطريق في رياضة الصبيان من أهم الأمور وأؤكدها ، والصبي أمانة عند والديه و قلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش و صورة، وهو قابل لكل ما نقش و مائل إلى كل ما يمال به إليه ، فإن عود الخير وعلمه نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة وشاركه في ثوابه أبوه وكل معلم له ومؤدبوه، وإن عود الشر وأهمل إهمال البهائم شقي وهلك، وكان الوزر في رقبة القيم عليه والوالي له".

لقد اعتبر **الغزالي** الطفل جزء من نفس أبيه، يحفظ و يصان، كما اعتبره أمانة و مسؤولية أمام ا تعالى، و قرر أن النفس تخلق ناقصة و إنما تكتمل بالتزكية و تهذيب الأخلاق، و التغذية بالعلم، حيث يقرر أن سلوك الخلق قابل للتغيير و التعديل، و يعتبر **الغزالي** من المفكريـن القائلين ببراءة الطفل. كما يؤمـن الغزالي بوجود الاستعدادات الفطرية لدى الطفل، ويؤمن كذلك بدور التربية في توجيه الطبائع والغرائز الإنسانية نحو الخير وخضوعها للعقل والمنطق.

و قد أكد **أبو حامد الغزالي** أن الطفل لا ينشأ عن فراغ، و أن الحياة سلسلة بشرية، و أن الإنسان غرس يتفاعل مع محيطه إيجابا و سلبا، لذا فقد وجه جانبا كبيرا من اهتمامه لتوضيح رؤيته للأطفال و تنشئتهم و بنائهم على أسس إسلامية راسخة.

❖ **ابن خلدون:** قرابة عام **755 هجري** قدمت وجهة نظر **ابن خلدون** في أن القرآن الكريم هو أصل التعليم، وأساس التنشئة حيث يقول: " إن الغاية من ذلك الوصول بالوليد إلى رسوخ العقائد الإيمانية في نفسه وغرس أصول الأخلاق الكريمة عن طريق الدين الذي جاء مهذبا للنفوس ومقوما للأخلاق باعثا على الخير".

و يؤكد **ابن خلدون** على الرأفة بالأطفال والرحمة والإشفاق عليهم والعمل على تهذيبهم باللين واللطف لا بالشدة والعنف، لأن مجاوزة الحد مضرة ومفسدة للأخلاق فإذا أخذ الطفل بالقسوة والشدة ضاعت نفسه وذهبت ريحه ويحمله هذا على الكذب والخبث والنفاق.**(زكريا الشربيني، يسرية صادق ، 1996).**

و يؤمن **ابن خلدون** بالقدرات العقلية والميول الفطرية ، كما يؤمن بالفروق الفردية، والطفل عنصر فعال ومتفاعل وتظهر فاعليته في قدرته المبكرة على التعلم، أما بالنسبة للاستعدادات الفطرية للطفل فيرى ابن خلدون أن تعليم الصغار يجب أن يتم بشكل تدريجي وفق استعداداتهم الفطرية.(**فوزية الحاج علي البدري، 2008**).

إن آراء **ابن خلدون** مشابهة لدرجة كبيرة ما تسير عليه التربية الحديثة وهو أن التعلم المبكر في رياض الأطفال يؤدي إلى زيادة نسبة تفتح قدراتهم العقلية، والتدرج المعرفي ابتداء من الحس فالإدراك الحسي فالتفكير وهذا ينتج للطفل تعلم الأفكار المجردة عن طريق الأشياء الحسية.

❖ **ابن سينا**: قال **ابن سينا**: "يجب أن يأخذ الطفل حريته في اللعب والمرح، وإذا غلط علينا أن نرشده لا أن نعاقبه". لم يتوقف اهتمام "**ابن سينا**" بالطفل في مجال الطب، بل في الجانب التربوي أيضا، رأى ابن سينا في تثقيف الطفل وتهذيبه يتركز على العقل الذي يعتبر أساس ثقافة الطفل وتربيته، وهو ما وضح في رسالته المسماة "في المعقول"، وفيها قسم ابن سينا العقل إلى عقل نظري وعملي، ثم انتقل إلى أن ثقافة الطفل و تربيته وتهذيبه لابد أن تأخذ في اعتبارها طابع الطفل وتكوينه وأن الأطفال يختلفون في طباعهم وعقولهم وهذا الاختلاف والتفاضل بينهم هو من عطف ا وفضله.

ويحدد **ابن سينا** بعدا آخر لتثقيف الطفل وتربيته وتهذيبه وهو الاستعداد والرغبة. ويتوسع ابن سينا في تحديد بدايات تثقيف وتربية وتهذيب الطفل ويتبعها بحسب مراحل نمو الطفل من الطفولة المبكرة والوسطي والمتأخرة.

و تتعدد الزوايا والرؤى التي تناول ابن سينا فيها جوانب الطفل المختلفة، وهو بذلك قدم للحضارة العربية الإسلامية وللحضارة الإنسانية إضافة حقيقية في هذا المجال.

2.5. نظرة التربويين الغربيين إلى الطفل:

❖ **جون جاك روسو** ***Jean Jaque ROUSSAU*** وهو من أصحاب المدرسة الطبيعية، ويعتبر أول من بنى قواعد التربية على دراسة الطفل، وقد هاجم **روسو** النظرية القائلة بأن الطفل شرير بطبعه، وأعلن أن الطفل خير بطبيعته، كحال الطبيعة التي يسودها الخير والسعادة والفضيلة المطبوعة في كل القلوب، وأن الشر لا يأتي الطفل إلا بمخالطته للمجتمع الفاسد، وتأثير هذا المجتمع في الطفل الخير.(**حسين عبد الحميد رشوان، 2007**). يقول **روسو** :"أليس هذا الطفل المسكين الذي لا يعرف شيئا و لا يقدر على شيء و لا يعلم شيئا ؟ ألا تتحكمون في كل ما يتعلق به و بمحيطه؟ ألستم السيد القادر على تشغيله كما أردتم؟".

❖ **أوغست كونت** (***AUGUST conte***) : نادى **أوغست كونت** بجعل الطفل في حضانة أمه منذ ولادته حتى سن السابعة، وفي هذه المرحلة تتولى تمرين قواه وملكاته بالتدريج وتقوم من لسانه وتزوده بالمفردات والأساليب اللغوية وتغرس فيه الفضائل الأخلاقية ومبادئ الدين الوضعي وتهذب غرائزه الفطرية وتنبهه إلى الروح الاجتماعية وتروضه ليكون مواطنا فاضلا، ومتى صلب عوده تزوده بقدر كبير من المعرفة المتصلة بتاريخه القومي والآداب العامة والفنون والتراث الاجتماعي.(**مصطفى الخشاب، 1985**).

❖ وفي الأربعينيات، ظهر اتجاه أكثر تسامحا ومرونة على يد أصحاب النزعة الإنسانية ***Humanistic*** أمثال **روجرز و ماسلو** و **ديوي** ***Rogers, Maslow Dewey*** ، حيث أخذوا بمبدأ أن الأطفال يولدون ومعهم دافع فطري للتعلم والسعي من أجل تحقيق ذواتهم وكي يحققوا ذلك لا بد من وجود بيئة مناسبة يشعرون فيها بالحرية ويكون التعامل معهم مبنيا على التفاهم.

❖ **جون ديوي** ***John Dewey*** **:** اشتهر **ديوي** كمصلح تربوي وفيلسوف كبير، من أعماله التربوية إنشاؤه المدرسة النموذجية في شيكاغو سنة **1896** وجعلها حقلا لتطبيق آرائه التقدمية ثم ضمت هذه المدرسة إلى جامعة شيكاغو لتكون مدرسـة تطبيقيـة أصبحت برامجهـا تقوم علـى مبـادئ الفلسفة البراغماتيـة وارتبـاط المدرسـة بالمجتمـع، و خبرات التلاميذ في المدرسة بخبراتهم خارج المدرسة، وتعلم الأطفال بحرية وعن طريق نشاطهم الذاتي ووفق ميولهم، مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

والهدف من التربية عند **ديوي** هو مساعدة الطفل على أن يستمر في تربيته ونموه وتعلمه وتكيفه مع حياته، والأهداف الحقيقية هي التي يحددها الفرد بنفسه على ضوء خبراته السابقة و ليست الأهداف الموضوعة التي لا تنبع من خبراتهم. وقد أشار ديوي إلى أهداف التربية والمتمثلة فيما يلي:

- مساعدة الفرد على النمو الكامل لشخصيته وتفتح قدراته وتنميتها.
- تزويد الفرد بالخبرات التي تساعده على التكيف لبيئته الطبيعية والاجتماعية.
- الاهتمام بحاضر الفرد ومستقبله وتنمية قدراته.
- تحسين المجتمع وتطويره وهي عملية نمو وتفتح لشخصية الفرد، واعتبار المدرسة وسيلة مهمة من وسائل الإصلاح للمجتمع.(**فوزية الحاج علي البدري، 2008**).

❖ **إميل دوركايم** ***Emile Durkheim*** **(1858- 1917):** كان **إميل دوركايم** من بين الأوائل الذين أولوا الطفولة جانبا هاما من اهتمامهم، فقد حاول أن يقدم صورة عن كيفية انتقال الفهم والأفكار إلى الطفل، وأكد على دور المجتمع في تشكيل شخصية الطفل.

يقول **دوركايم**: "يكفي أن نقوم بملاحظة الطريقة التي تتبع في تربية الصغار، لنرى لأول وهلة أن جميع أنواع التربية تنحصر في ذلك المجهود المتواصل الذي نرمي به إلى أخذ الطفل بألوان من الفكـر والعاطفة والسلوك التي ما كان يستطيع الوصول إليها

لو ترك هو وشأنه، وبيان ذلك أننا نضطره منذ حداثته إلى الأكل والشرب والنوم في ساعات معينة، ونوجب عليه النظافة والهدوء والطاعة، ثم نجبره على التعلم وعلى مراعاة حقوق الآخرين، وعلى احترام العادات والتقاليد، كذلك نوجب عليه العمل، وغير ذلك من الأمور". (**حسين عبد الحميد رشوان، 2007**).

❖ في الفترة (**1910 - 1930**) نظر السلوكيون ***Behaviorist*** وعلى رأسهم **واطسن** ***Watson*** إلى أن الطفل قابل للتشكيل عن طريق الإشراط و الاقتران ولم يعيروا اهتماما لحاجات الطفل وشعوره إلا القليل وركزوا على العوامل البيئية في إكساب الطفل ما نريد ،وأن نكبح من السلوك ما نريد وذلك عن طريق التعزيز و الإثابة أو العقاب ، ونادى **واطسن** بضرورة تدليل الطفل من قبل الوالدين بأسلوب صارخ وعليهم معاملة الأطفال على أنهم بالغون ويوصي بالابتعاد عن الإسراف في العاطفة كالتقبيل والحضن بصفة مفرطة وكذا الابتعاد عن استخدام الحنان الظاهر لأنه لا جدوى منه ويشير إلى أن حب الأم عائق شديد وآلة حادة يمكن أن تجرح جروحا عميقة لا تلتئم لأنه سيدمر حياة الطفل الزوجية السعيدة وتنعكس آثاره السلبية على حياته المهنية مستقبلا.

و يقول **واطسون (*Watson*)** :"إذا أعطيتني عددا من الأطفال الأصحاء فإنني أستطيع عن طريق تنظيم البيئة التي يمكن إحاطتهم بها أن أضمن اختيار أي واحد منهم بطريقة عشوائية و أن أدربه لأجعل منه أي نوع من الأخصائيين اختار له، طبيبا أو مهندسا أو محاميا أو فنانا أو تاجرا أو حتى شحاذا أو لصا بصرف النظر عن ولعه و إمكاناته أو الجنس الذي ينتمي إليه".

❖ وفيما بين (**1930- 1960**) أخذت التنشئة اتجاها آخر مبنيا على التسامح ومراعاة مشاعر الأطفال والاهتمام بقدراتهم واهتماماتهم، ويرجع ذلك التحول إلى مدرسة التحليل النفسي بزعامة **فرويد** ***S.Freud*** الذي ركز على دور العاطفة وأثر الحرمان العاطفي المبكر على بذور المشكلات النفسية.

خـاتمـة:

مرحلة الطفولة من أهم مراحل التكوين ونمو الشخصية ، وهي مجال إعداد وتدريب الطفل للقيام بالدور المطلوب منه في الحياة ولما كانت وظيفة الإنسان هي أكبر وظيفة ودوره في الأرض أكبر وأضخم دور اقتضت طفولته مدة أطول، ليحسن إعداده وتربيته للمستقبل ، ومن هنا كانت حاجة الطفل شديدة لملازمة أبويه في هذه المرحلة من مراحل تكوينه.

فلا عجب أن نشهد اهتماما متزايداً بدراسة الطفولة، و ذلك لما لهذه المرحلة من أهمية بالغة و تأثيرا على جوانب الشخصية في المراحل الموالية لمرحلة الطفولة، و عليه بالاهتمام بالطفولة هو في الواقع اهتمام بالمجتمع و تقدمه و تطوره، لأن أطفال اليوم هم شباب الغد و رجال المستقبل، و إذا كانت طفولة الشخص سعيدة خالية من الاضطرابات و الانحرافات تنبأنا بمستقبل سعيدة و شخصية متزنة، إما إذا كانت الطفولة مليئة بالمشكلات النفسية و الاضطرابات كانت حياة الشخص مريرة و عرضة للانكسار.

و مجال الطفولة واسع لذا ارتأينا في هذا الفصل تقديم مفهوم الطفولة و مكانة هذه الشريحة لدى الأمم و الشعوب عبر التاريخ القديمة و المعاصرة.

الفصـل الرابـع
النمو ومظاهره في مرحلة الطفـولة

الفصل الرابع: النمو ومظاهره في مرحلة الطفولة

تمهيـد:

يولد الطفل ككائن بيولوجي ويمر عبر مراحل متعددة من النمو الجسمي والنفسي والاجتماعي والتربوي قبل أن يصل إلى مرحلة النضج، لذا فهو يحتاج إلى عناية خاصة عبر مراحل نموه وإلى مساعدة لتلبية الحاجات المتنوعة ،" فعادة ما يهيم الأولياء بالحاجات الفيزيولوجية من أكل وشرب ونظافة ولباس أو بالحاجات التربوية، إلا أن الجوانب المهملة في هذه الحلقة هي الحاجات النفسية". **(بوفلجة غيات، 2004).**

من الضروري أن نهتم بالحاجات الفيزيولوجية للطفل لأنها أساس النمو، غير أنه لا ينبغي علينا أن نهمل الجوانب الأخرى فالطفل لا ينمو جسميا فقط وإنما ينمو كذلك عقليا وانفعاليا واجتماعيا، وغيرها من مظاهر النمو.

لقد حضي علم نفس النمو وبالأخص علم نفس نمو الطفل والمراهق باهتمام بالغ كون أن مرحلة الطفولة مرحلة مهمة من العمر، حيث تتشكل فيها المعالم العامة لشخصية الفرد والتي توجه حياته المستقبلية، وهذا ما جعل العلماء يولون اهتماما خاصا بمرحلة الطفولة لما لها من آثار على التوافق النفسي والاجتماعي في حياة الطفل مستقبلا، "حيث أخذ الاهتمام أبعادا واسعة تطور على إثرها البحث في الطفولة والنمو، وظهرت نظريات عدة وتطور بتطورها البحث في النمو من جميع جوانبه". **(علي فالح الهنداوي، 2007)،** لذلك ارتأينا في هذا الفصل أن نتطرق إلى مفهوم النمو ومبادئه ثم التطرق إلى مراحل النمو في الطفولة حسب مختلف النظريات وكذا مظاهره.

1. تعريف النمو:

يخضع الكائن الحي الإنساني منذ لحظة الإخصاب حتى الموت إلى التغير المستمر، فالنمو عملية مستمرة تبدأ قبل الميلاد وتنتهي بالممات، ويؤكد علماء النفس أن الإنسان كائن متغير في بيئة متغيرة.

إن الإنسان يمر بعملية نمو وتحول حتى يصل إلى التكوين النفسي والجسمي الذي يميز الراشد الناضج، فما مولد الطفل إلا حلقة في سلسلة متتابعة من التغيرات، وليس بداية هذه التغيرات.

و النمو هو سلسلة من التغيرات المستمرة التي تتجه نحو هدف نهائي وهو اكتمال النضج، وتحدث هذه التغيرات في الحجم أو الشكل، كما تحدث في الوظيفة أو القدرة.

وتتضمن كلمة النمو في معناها الخاص الضيق التغيرات الجسمانية والبدنية من حيث الطول والوزن والحجم نتيجة التفاعلات الكيماوية التي تحدث في الجسم، أما في معناها العام فيشمل بالإضافة إلى ما سبق التغير في السلوك والمهارات نتيجة نشاط الإنسان والخبرات التي يكتسبها عند استعمال أعضائه وحواسه، وأيضًا التغيرات التي تطرأ على النواحي العقلية والانفعالية والاجتماعية والحسية والحركية.

قال ا تعا سورة غافر[آية 67]: «هُوَ الذِي خَلَقَكُم من تُرَابٍ ثُم مِن نطْفَةٍ ثُم مِنْ عَلَقَةٍ ثُم يُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ثُم لِتَبْلُغُوا أَشُدكُمْ ثُم لِتَكُونُوا شُيوخاً وَمِنكُم من يُتَوَفى مِن قَبْلُ وَلِتَبْلُغُوا أَجَلاً مسَمى وَلَعَلكُمْ تَعْقِلُونَ».

إن تقسيم حياة الفرد إلى مراحل ما هو إلا تسهيل لدراسة التغيرات التي تحدث في حياة الفرد وهو تقسيم اصطلاحي حيث أن حياة الفرد لا تحتمل التقسيم بل هي مستمرة وتشكل كلا واحدا.

والنمو ظاهرة عامة نشاهدها عند جميع الكائنات الحية، حيث يتعرض الكائن الحي لكثير من التغيرات والتطورات، ونمو الكائن البشري منذ نشأته من أهم محاور علـم النفس النمـو، ويقصد بالنمو: " تلك التغيرات الإنشائية ***Constructive*** أو البنائية التي تسير بالكائن الحي إلى الأمام حتى ينضج وهذه التغيرات تقدمية متجهة نحو تحقيق غرض ضمني وهو النضج " (**خليل ميخائيل معوض، 1994**).

عرف **عبد المنعم المليجي وحلمي المليجي (1971)** النمو أنه: "عبارة عن تغيرات تقدمية متجهة نحو تحقيق غرض ضمني هو النضج "، معنى ذلك أن التغيرات تسير إلى الأمام لا إلى الوراء وأنها لا تتابع بمحض الصدفة والاتفاق، بل تتبع نسقا معينا ، وتخضع لنظام أو خطة واضحة، ولا تنفصل في سياقها أية مرحلة عما يسبقها أو يليها ، فجميع المراحل تنتظم كلا واحدا وتهدف إلى غرض نهائي هو النضج، والنمو بهذا المعنى ضرب من التغير يطرأ على نشاط، أو وظيفة أو قدرة فينتقل من مرحلة دنيا إلى مرحلة أرقى.

عرف **شاكر عطية قنديل (د.ت)** في **معجم علم النفس والتحليل النفسي** النمو على أنه: " كل زيادة مضطردة في حجم الكائن الحي، أو أحد أعضائه، وأيضا الزيادة في وظيفة من وظائف الكائن أو أحد أعضائه بحيث يصبح قادرا على أداء لم يكن يستطيعه من قبل"، ويعرفه بعبارة أخرى فيقول:" النمو عبارة عن مجموعة من التغيرات التي تطرأ - تلقائيا- مصاحبة لتقدم العمر الزمني للفرد. وهي أي تغيرات تتعلق بالجسم، أو الشكل، أو الوزن، أو الطول، أو وظائف الأعضاء وتركيبها وتعقيدها عن ذي قبل. فالنمو إذن تطور بالكائن الحي ووظائفه نحو مستوى أكثر نضجا ونماء وفاعلية عن ذي قبل، والنمو في مجراه سلسلة متلاحقة الحلقات المتصلة تحدث على مراحل متميزة".

كما يعرف **فرج عبد القادر طه** في نفس المعجم النمو على أنه: " ارتقاء خصائص الكائن الحي سواء كانت جسمية أم عقلية، أم انفعالية، وهو عادة يكون تدريجيا ومستمرا، ويحدث في الكم كما يحدث في الكيف".

فالنمو مفهوم يدل على مجمل عمليات التحول التي تصيب الأجسام الحية ويتضمن جميع التغيرات الفيزيولوجية والجسمية من حيث الطول والوزن والحجم، وكذا التغيرات السلوكية الانفعالية والاجتماعية التي يمر بها الفرد خلال مراحل نموه المختلفة.

وللنمو جانبان:

- النمو العضوي (التكويني): ويشتمل النمو الجسمي من حيث خصائص الجسم مثل الطول والوزن، والنمو الفيزيولوجي من حيث نمو أجهزة الجسم المختلفة والنمو الحسي وغيرها.

- النمو الوظيفي (السلوكي): يشتمل نمو الوظائف النفسية والجسمية والنمو الانفعالي والاجتماعي.**(حابس العواملة، أيمن مزاهرة، 2003).** والنمو هو عبارة عن سيرورة مستمرة غير عشوائية ومتصلة.

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن النمو هو سلسلة من التغيرات الارتقائية التراكمية المطردة، التي تهدف إلى غاية مرتبطة باكتمال النضج واستمراره، ولا يحدث النمو فجأة أو بصورة عشوائية، وله مظهران: تكويني ووظيفي ويسير النمو في كل منهما في خطوات متلاحقة متتابعة تعتمد كل خطوة منها على السابقة عليها وتمهد الطريق إلى الخطوة التالية لها، وعلى الرغم من استمرار النمو وتداخل خطواته إلا أنه يقسم عادة لتسهيل دراسته.

2. مبادئ وقوانين النمو:

إن عملية النمو لا تسير بشكل عشوائي وإنما هي عملية منظمة تسير وفق قوانين عامة ومبادئ أساسية، هذه القوانين تساعد القائمين على شؤون تربية الفرد في كيفية التعامل معه بصورة أفضل، ولقد حدد العلماء مجموعة من المبادئ يمكن الرجوع إليها لفهم طبيعة النمو وقد جمعها **سعيد زيان (2007)** كالآتي:

1. مبدأ الاستمرار والتعاقب: النمو عملية مستمرة ويسير عبر مراحل، فظهور شكل من أشكال السلوك في مرحلة ما يحضر لظهور سلوك المرحلة التي تليه، وبالتالي لا يمكن الفصل بين مرحلة وأخرى، فالسلوك يظهر بصورة تدريجية ومتتابعة.

2. مبدأ التداخل والتكامل: إن النمو متكامل ومتداخل، بحيث أن كل ما يحققه الطفل من نمو في جانب يؤثر في الجوانب الأخرى من النمو ويتأثر به ، كما أن كل الجوانب مرتبطة فيما بينها، فهناك علاقة تأثير وتأثر بين هذه الجوانب يصعب التمييز بينها.

3. مبدأ النمو من العام إلى الخاص: تكون استجابة الطفل في الأيام الأولى من ولادته كلية لينتقل بالتدريج إلى الاستجابات الفرعية و الجزئية، فالطفل يستجيب بجسمه كاملا قبل أن يستجيب بأطرافه ويستخدم ذراعه قبل أن يستعمل أصابعه، ونفس الشيء مع الجوانب الأخرى للنمو، فقد يستعمل كلمة "بابا" على كل رجل له صفات مشتركة مع الأب.

4. مبدأ الفروق الفردية: الفروق الفردية هي الخصائص التي تميز الفرد عن الآخرين في جوانب الشخصية، هذه الفـروق لها علاقة بجوانب مختلفـة كالقـدرات الجسمية

والعقلية وهي مرتبطة بعوامل بيئية ووراثية، علما أنه من الصعب جدا التمييز بين الأطفال في المراحل الأولى من العمر، والفروق الفردية مبدأ واضح في النمو، ويظهر ذلك مثلا في الطول والوزن والجلوس والحبو والمشي والكلام وغير ذلك ، كما أن الأطفال يختلفون في الانتقال من مرحلة لأخرى.

ويوضح **زيمباردو** ***Zimbardo*** حسب **مصطفى عشوي (1999)** أن دراسة النمو تقوم على ثلاثة مبادئ : مبادئ النمو الجسمي، مبادئ النضج ومبادئ التعلم، وتقوم مبادئ النمو الجسمي على دراسة التغيرات الجسمية البنيوية والعضوية بما في ذلك دراسة التغيرات في الشكل والحجم والعدد والهيئة والموضع، أما مبادئ النضـج فتعتمد على دراسة الانعكاسات والغرائز وغير ذلك من ردود الفعل التي لا دخل للتعلم فيها، ويقصد بمبادئ التعلم كل الأفعال والحركات الشرطية وغيرها التي يتعلمها الطفل منذ الولادة.

3. مراحل النمو حسب مختلف النظريات:

تعددت النظريات التي تناولت موضوع النمو حديثا، وسنتطرق هنا إلى وجهات نظر بعض النظريات ذات الانتشار الواسع وتركز كل منها على جوانب مختلفة من السلوك الإنساني، نعرضها كما يلي:

1.3. نظرية التحليل النفسي:

زعيم هذه النظرية **سيجموند فرويد** ***S. Freud*** ، قامت هذه النظرية على أساس الطب العقلي، وتبرز هذه النظرية الخبرات الأولى في حياة الطفل، وتعتبر شخصية الطفل نتيجة ما قد حدث له خلال مراحل النمو الأولى في الحياة الخاصة في السنوات الخمس الأولى.

يرى **فرويد** أن نمو شخصية الطفل هي حصيلة تفاعل الجوانب الفطرية البيولوجية مع البيئة الاجتماعية، فمنذ مطلع حياة الطفل تكون الصلة بين الرضيع و أمه صلة تفاعل و تجاوب و تأخذ الأسرة في صقل خبرات الطفل حتى يندمج في الإطار الثقافي العام للمجتمع، و كان فرويد أول من صور تفاعل العوامل الوراثية مع العوامل البيئية و أثر هذا التفاعل في تكوين شخصية الطفل و نموها، كما أوضح كيف تنشأ سمات الشخصية و كيف تتغير و كيف تنحرف نتيجة هذا التفاعل و هذا الصراع، و قد أوضح فرويد هذا الصراع و بين مقوماته البيولوجية و الاجتماعية في جوانب الشخصية الثلاث و هي: الهو، الأنا و الأنا الأعلى، تعمل هذه الأجهزة في تفاعل بحيث يصبح سلوك الفرد هو محصلة لتفاعل هذه الأجهزة و لا يمكننا ترجيح جانب على آخر في الأهمية، و يمثل " الهو" الجانب الفطري البيولوجي و "الأنا" يمثل الجانب السيكولوجي الواقعي، بينما "الأنا الأعلى" فيمثل الجانب القضائي الاجتماعي يكون بمثابة الرقيب و المحذر للأنا عند خروجه عن المبادئ الخلقية و عن قيم المجتمع، و يحاول "الأنا الأعلى" إيجاد القبول الاجتماعي "للأنا" فيحد من اندفاع و قوة "الهو" (**خليل ميخائيل معوض، 1994**).

إن عملية التنشئة الاجتماعية عند فرويد تتضمن اكتساب الطفل و استدخاله لمعايير والديه و تكوين الأنا الأعلى و يعتقد أن هذا يتم عن طريق أساليب عقلية و انفعالية و اجتماعية، أهمها التعزيز و الانطفاء القائم على الثواب و العقاب (**حنان عبد الحميد العناني، 2000**).

و يعتقد فرويد في تصوره النظري لمراحل النمو عند الكائن البشري أن الطفل يمر بمراحل نمو مختلفة تتميز كل مرحلة عن الأخرى و انطلاقا من تصور خاص لمفهوم الحياة الجنسية، و قد أطلق فرويد على هذه المراحل اسم المراحل النفسية الجنسية، و قد عمد إلى وضع خمس مراحل لهذا النمو و هي:

أ- المرحلة الفمية: وتتلخص في أن الطفل خلال السنة الأولى من عمره يستمد لذته من عملية المص سواء مص الثدي أو الرضاعة الاصطناعية.

ب- المرحلة الشرجية: موضع اللذة في السنة الثانية من عمر الطفل ينتقل من المص إلى المنطقة الشرجية، حيث يستمد الطفل لذته من الاحتفاظ بالبراز عند المنطقة الشرجية أو من طرد هذه الفضلات، حيث تحدث هذه العملية شعورا باللذة عند الطفل.

ج- المرحلة القضـيبية: هي مرحلة تمتد من السنة الثالثة إلى السادسة من العمر وتتميز هذه المرحلة ببدء اكتشاف الأطفال لأعضائهم الجنسية والحصول على اللذة من مداعبـة هذه الأعضاء، وهذه المرحلة التي يكتشف فيها الأطفال الفروق بين الجنسيـن الذكـ ـر والأنثى ، وفي هذه المرحلة تتحول الرغبات الجنسية إلى أحد الوالدين ويحدث الصـراع الأوديبي أو ما يعرف بعقدة أوديب، وعقدة أوديب مفهوم أنشأه فرويد و اسـتوحاه مـن أسطورة أوديب الإغريقية و هي عقدة نفسـية تطلق على الذكـر الذي يحـب والدتـه ويتعلق بها و يغير عليها من أباه و يكرهه، و هي المقابلة لعقدة إليكتـرا عنـد الأنثـى. يبقى الطفل متعلقا بأمه، و لكن هـذا التعلـق لـيس كـاملا بـل متسـاوي الحـدين. فمن جهة يريد أن يغريها و لكنه يلاقي والده ينافسه على نفـس الجبهـة، و مـن هـذه المجابهة يلد عنده التهديد الخيالي و المقلق بالخصي.

د- مرحلة الكمون: بعد نهاية المرحلة القضيبية يصبح الأطفال أقل اهتماما بأجسامهم، حيث يصرفون اهتمامهم لاكتساب المهارات والخبرات الضرورية للتكيف مع المحيط وفي هذه المرحلة يحدث كمون وهدوء للحياة الجنسية.

هـ- مرحلة البلوغ (المرحلة التناسلية): يتحول اهتمام الأطفال إلى الجنس الآخر بدلا من تركيز اللذة في أعضاء الجسم، ويبدأ الطفل في تكوين علاقـات بالجنـس الأخر،

وتتميز هذه المرحلة بعودة الصراعات الأوديبية من جديد، الشيء الذي يكوّن صراعا وقلقا نفسيا قويا.

ويعتقد **فرويد** أن المشكلات المرتبطة بأية مرحلة من المراحل السابقة قد يعيق عملية النمو السليم، الشيء الذي يؤثر سلبا على توازن الشخصية.

2.3. نظرية إيريكسون في النمو النفسي الاجتماعي:

من أشهر النظريات التي وصفت مراحل النمو الاجتماعي هي نظرية **إريك إيريكسون** ***Erik Erikson*** التي مزجت بين تصورات التحليل النفسي والتصورات النفسية الاجتماعية، نظرية إيريكسون التي ترى أن النمو الاجتماعي عبارة عن تفاعل حاجات الفرد البيولوجية مع القوى الاجتماعية التي يواجهها الفرد في حياته ، ويرى أن الأطفال "نشيطون"و"متكيفون" و"مكتشفون"، وهم يؤثرون في بيئتهم أكثر من أنهم "كائنات سلبية" فالأطفال ليسوا قوالب تتشكل عن طريق الوالدين ، ويقرر إيريكسون أن اللعب أفضل المواقف لدراسة الطفل.**(خليل ميخائيل معوض، 1994).**

ويرى **إيريكسون** أن الفرد قادر على تطوير شخصيته خلال مراحل النمو المتلاحقة طيلة حياته، ويعتقد بوجود فترات حرجة للنمو تتسم بنقاط تحول حاسمة، ويعتبر أيضا أن المشكلة النمائية التي تظهر عند الطفل في مرحلة معينة، إذا لم تحل ستظهر مرة أخرى في مرحلة نمائية لاحقة، واقترح **إيريكسون** ثماني (08) مراحل للنمو النفس- اجتماعي وفيما يلي وصف لمراحل النمو الثمانية لدى **إيريكسون** حسب ما أوردها **علي فالح الهنداوي (2007)**:

1. المرحلة الأولى: فمية – حسية: وتسمى " مرحلة الإحساس بالثقة بعدم الثقة "**،** تمتد هذه المرحلة من الولادة إلى نهايـة السنـة الأولى، حيث يتكون لدى الطـفل في هذه

المرحلة إحساس أساسي بالثقة أو عدم الثقة، وعليه يجب أن يتعلم الأطفال بأن يثقوا في الآخرين بإشباع حاجاتهم عن طريق الكبار، وإذا تعرض الطفل للإهمال والنبذ ينظر إلى العالم الذي يحيط به بأنه مصدر خطر وعدم الثقة وتهديد للأمن، والأم هي مصدر الأمن والإشباع.

2. المرحلة الثانية: الشرجية - العضلية: وتسمى " مرحلة الإحساس بالاستقلال مقابل الإحساس بالخجل والشك "، تتمثل الأزمة التي يمر بها الطفل في هذه المرحلة – والتي تمتد من السنة الأولى إلى نهاية السنة الثالثة- في تحقيق الاستقلالية أو العجز عن ذلك وبالتالي الإحساس بالخجل والشك، لذا يجب أن يتعلم الأطفال "الاستقلال"، يتدربون على إطعام أنفسهم، وارتداء ملابسهم، ويحرصون على صحتهم، والفشل في تحقيق الاستقلال يؤدي بالطفل إلى الشك في قدراته الذاتية والشعور بالخجل، الآباء هم مصدر تحقيق هذا.

3. المرحلة الثالثة: أعضاء جنسية حركية: مرحلة "الإحساس بالمبادأة مقابل الإحساس بالذنب "، تمتد هذه المرحلة من السنة الثالثة إلى نهاية السنة الخامسة، وأهـم سلوك اجتماعي بارز يميز هذه المرحلة هو ظهور روح المبادرة أو الشعور بالذنب.

يرى إيريكسون أنه بنمو الأطفال يحاولون أن يتعلموا ويتحملوا المسؤوليات التـي قـد تكون غير مناسبة لقدراتهم، وهم أحيانا يحققون أهدافا أو أنشطة قد تتعارض مع أهداف الكبار، وهذا التعارض قد ينجم عنه مشاعر الذنب، والنجاح في حل هذا التعارض أو هذه الأزمة يحتاج إلى توازن، والطفل يجب أن يحتفظ بحاسة المبادرة ويجب أن يتعلم أن لا يصطدم بحقوق وأهداف الآخرين والأسرة هي المفتاح كمؤسسة اجتماعية.

4. المرحلة الرابعة: الكمون: مرحلة " الشعور بالجهد والمواظبة مقابل الشعور بالنقص والدونية "، وتبدأ هذه المرحلة من السنة السادسة إلى السنة الحادية عشرة، وهي مرحلة دخول الطفل إلى المدرسة، وأهم ما يميز هذه المرحلة هو ظهور الشعور بالنشاط والتفوق والمثابرة أو الشعور بالنقص، فيجب أن يمارس الأطفال مهارات أكاديمية وعلاقات اجتماعية هامة، وفي هذه الفترة يقارن الطفل نفسه بأقرانه فإذا توفر للطفل المثابرة والجد أمكن للطفل تحقيق المهارات الأكاديمية والاجتماعية التي تشعره بتأكيد الذات، والفشل في تحقيق هذه المهارات والأهداف الهامة يؤدي إلى الشعور بالنقص وُيعنى بهذا المعلمون والأقران.

5. المرحلة الخامسة: البلوغ والمراهقة: مرحلة " الإحساس بالهوية مقابل الإحساس بغموض الهوية "، يرى إيريكسون أن البلوغ هو بداية فترة المراهقة، وتمتد من السنة الثانية عشرة إلى الثامنة عشرة، وأهم ما يميز هذه المرحلة هو شعور الطفل (المراهق) بأزمة هوية، ويتم حل هذه الأزمة إما بتكوّن هوية إيجابية أو هوية مضطربة مشوشة، لأن هذه المرحلة تعتبر كمفترق طرق بين الطفولة والنضج، فالمراهق يوجه سؤال: من أنا؟ ويجب أن يبني المراهقون الأسس الاجتماعية والمهنية للهوية وإلا يصبحون فـي حالة ارتباك بالنسبة لأدوارهم التي يلعبونها في رشدهم، ومجتمع الأقران هو الأكثر أهمية بالنسبة لهذا الجانب.

6. المرحلة السادسة: الرشد المبكر: مرحلة "الإحساس بالألفة مقابل الإحساس بالانعزال" أهم ما يميز هذه المرحلة هو اهتمام الفرد بتكوين أواصر المودة مع الآخرين في حالة نجاح علاقاته الاجتماعية، أما في حالة عدم نجاح هذه العلاقات فإنه يقع فريسة للعزلة، والعمل الأولي في هذه المرحلة هو تكوين صداقات قوية والحصول على إحساس بالحب والصحبة، وعدم القدرة على تكوين صداقات أو علاقات حميمة يشعر الفرد بالعزلة والوحدة، ومفتاح هذا الجانب وجود أقران يعطون الحب من الجنسين.

7. المرحلة السابعة: الرشد: مرحلة "الإحساس بالتوالدية مقابل الإحساس باستغراق الذات"، أهم ملامح النمو الاجتماعي في هذه المرحلة هو تركيز الأفراد على اكتساب إحساس وسلوك المودة المشتركة، وتتمثل الأزمة التي يعيشها الفرد في هذه المرحلة في الاختيار بين الإنجاب (الحفاظ على النسل) والجمود أو الركود، ففي هذه المرحلة يواجه الراشدون ضرورة أن يكونوا منتجين في أعمالهم لرفع مستوى أسرهم، ومسؤولين عن احتياجات الصغار داخل أسرهم، ومستويات الحركة تتحدد بثقافة الفرد، فالأفراد غير القادرين أو غير الراغبين يصبحون راكدين أو متمركزين حول أنفسهم، ومفتاح هذا الجانب هو القرين (الزوج أو الزوجة) والأطفال والمعايير الثقافية.

8. المرحلة الثامنة: النضج: مرحلة " الإحساس بالتكامل مقابل الإحساس باليأس"، تتمثل سمات هذه المرحلة الأخيرة بإحساس الفرد بالتكامل أو الخيبة، ويتوقف هذا الشعور على التجارب والخبرات التي عاشها الفرد في المراحل السابقة وعلى مدى نجاحه في تجاوز الأزمات الخاصة بكل مرحلة، فالراشد ينظر إلى حياته وماضيه من حيث أنها حياة لها معنى مليئة بالإنتاج والخبرات السعيدة، أو أنها حياة مخيبة للآمال لم يحقق فيها الفرد أهدافا هامة، وخبرات الفرد الاجتماعية في حياته هي التي تحدد محصلة الأزمات النفسية في هذه المرحلة.

لقد بنى **اريكسون** نموذجه على اعتقاده بوجود أزمات نمو أساسية تسود في مراحل نمو المختلفة و يجب على الفرد في كل مرحلة من مراحل النمو الثابتة أن يواجه أزمة نمو أساسية و يتغلب عليها قبل الانتقال إلى المرحلة التالية، إذا ما أريد لهذا النمو أن يكون سليما. (**عبد ا زاهي الرشدان، 2005**).

تعتبر نظرية **اريكسون** توسيع لنظرية التحليل النفسي، و ذلك من خلال رفضه لوجهة نظر **فرويد** بأن المجتمع دائما كعادات و محيط، و من خلال تأكيده على تأثير العوامل و المؤثرات السيكولوجية و الفروق الثقافية في نحو الشخصية.

3.3. نظرية التعلم (السلوكية): النموذج السلوكي هو نموذج بيئي بالدرجة الأولى، إذ يرى أصحاب هذا النموذج أن سلوك الكائن الحي يتحدد كاستجابات لمثيرات في البيئة، والكائن الحي في البداية يمكن أن يصدر عددا كبيرا من الاستجابات نتيجة تفاعله مع بيئته، لكن ما يتبقى منها وتثبت هو الذي يعقبه تدعيم (تعزيز)، وما يحذف ويتلاشى من الاستجابات فهي التي لا تعقبها استجابة ولا تدعم، أو التي تعقبها نتائج غير سارة. (**حابس العواملة، أيمن مزاهرة، 2003).**

خرجت المدرسة السلوكية بنتائج حول النمو الإنساني الذي يعتمد على السلوك الخارجي والظاهر على أساس المثيرات والاستجابات أكثر من الاتجاه نحو البحث في الدوافع اللاشعورية، وتغالي المدرسة في التركيز على أثر البيئة وعمليات التعلم في تكوين شخصية الفرد، ووفقا لواطسن (***Watson***) فإن النمو لا يتقدم من خلال مراحل متتالية، ولكن النمو عملية مستمرة باكتساب تدريجي لأنماط سلوكية جديدة.

1.3.3. تعريف التعلم: التعلم نشاط عقلي يحدث تغييرا وتعديلا نسبيا في سلوك الفرد يضيف إلى خبراته أنواعا جديدة من الخبرات فيكون من نتائج التعلم اكتســاب ميول، و اتجاهات، وقيم، وعواطف، أو مهارات ومعارف ومعلومات تعين الفرد في حل مشكلاته أو الوصول إلى هدف معين.**(خليل ميخائيل معوض، 1994)** ويحدث التعلم نتيجة الممارسة والتدريب وليس نتيجة عوامل النضج الطبيعي أو العوامل الوراثية، والتعلم هو تغير في الأداء.

2.3.3. نظريات التعلم الاجتماعي: لقد ظهرت نظريات توضح عمليات النمو والتعلم الاجتماعي لدى الإنسان، وهي محاولات مجموعة من الأنتروبولوجيين والنفسيين والاجتماعيين، الذين حاولوا تفسير الظاهرة النفسية وفق مبادئ التعلم، وجاءت أفكارهم معارضة لآراء **فرويد** التي تقوم على الدوافع الفطرية التي يولد بها الطفل.

1.2.3.3. نظرية كلارك هل (*C.Hull*): (1884-1952) يرى أن التعلم عند الإنسان هو اكتساب عادات آلية تعين الفرد على التكيف للبيئة، وتتكون العادات مـن الارتباط الشرطي بين مثيرات واستجابات وهذه الاستجابات تثار إذا وجد ما يحركها من حاجات ودوافع فالاستجابات ليست عشوائية، بل هي استجابات لإشباع حاجات. وتفسر نظرية **(هل)** كل حالات التعلم بمبدأ واحد هو التعزيز والتدعيم فبالإشباع المتكرر تزداد قوة الارتباطـات بين المثيرات والاستجابات فيتم تدعيم وتعزيز الاستجابة، وتقسم نظريـة **(هل)** الدوافع والحاجات إلى نوعين: حاجات ودوافع أولية، كالحاجة إلى الطعام والنوع، وحاجات ودوافع ثانوية مثل: الحاجة إلى النجاح والتقدير والأمن والحب.

2.2.3.3. نظرية سكينر في التعلم الشرطي الإجرائي: تختلف نظرية "سكينر" عن نظرية "هل" فهو يعارض فكرة أن الإنسان تحركه الدوافع الأولية والدوافع الثانوية، ويرى أن السلوك يحرك بواسطة منبه خارجي، وأجرى سكينر تجارب توضح "قانون الأثر" وأن الاشتراط يقوم على تكرار الاستجابة حتى تتكون العادات وتتدعم، والتدعيم السلبي المتمثل في العقاب الذي ُيحدث الإقلاع عن الأشياء مما يؤدي إلى انطفاء العادات، وعن طريق التدعيـم أي الثواب والعقاب تتكون معظم اتجاهاتنـا وعاداتنـا، فالطفل يتعلم عن طريق التدعيم عادات الصدق والأمانة والكذب والقسوة والسيطرة، وعن طريق التدعيم يكرر الأطفال أفعالا يستحسنها الآباء والمربون حتى تصبح عادات، وينصرف الطفل عن عادات أخرى تدعم تدعيما سلبيا، أي تقابل بالعقاب أو الزجر فتنطفئ وينصرف عنها ولا يعود لتكرارها، وهكذا تتكون العادات تدريجيا عندما تتدعم تدعيما إيجابيا، وتزول وتنطفئ عندما تتدعم تدعيما سلبيا.

3.2.3.3. نظرية روبرت سيرز في التعلم (*R. Sears*) : اهتم **سيرز** بنظريات التعلم وتركزت أبحاثه على العلاقات بين الطفل وأبويه خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، واهتم **سيرز** بالمظاهر السلوكية التي يمكن قياسها، فهو يرى أن نمو الشخصية يمكن

قياسه من خلال السلوك ومن خلال التفاعل الاجتماعي، وتتلخص أفكار **سيرز** فيما يلي:

- يؤكد على الخبرة التعليمية للفرد وعلى تتابع الأحداث في استمرارية السلوك.
- دافعية الحافز الثانوي (التعلمي) ودوره في التعزيز فقوة الحافز ستحدث السلوك فتتكون الاستجابة لدى الفرد.
- بتنويع أساليب التعزيز يتعلم الفرد أنماط سلوكية جديدة.
- اعتمد سيرز في نظريته على مجموعة من مفاهيم التحليل النفسي مثل: الكبت، العدوانية، الإسقاط، الإعلاء واللاشعور.كما تناول مراحل النمو الجنسي، فهو يرى أن المفاهيم التحليلية أنظمة دافعية داخل تركيب نظرية التعلم، وبذلك ساهم في تطبيق مفاهيم نظرية التعلم والتحليل النفسي معا.
- اهتم بتأثير الوالدين على نمو شخصية الطفل، فطريقة التربية هي التي تحدد طبيعة نمو الطفل وأساليب التنشئة الاجتماعية تولد فروقا في معايير النمو.
- الحوافز الأولية عامل في بدء السلوك والبيئة هي التي تشكل السلوك.
- لا يولي سيرز اعتبارا للعب ويعتبره وسيلة تعلم بالتجربة والخطأ.
- المجتمع والبيئة الطبيعية والاجتماعية تغرس في الطفل اتجاهات ومهارات، فثقافة المجتمع تهتم بتعزيز بعض الأفعال، والأفعال التي تعزز تصبح جزءا من التراث الشخصي والاجتماعي.
- تربية الطفل عملية مستمرة، فكل لحظة يقضيها الطفل متصلا بوالديه لها بعض التأثير على سلوكه، فبأساليب التربية السليمة يهجر الطفل الأنماط السلوكية غير الملائمة، ويكتسب أنماطا سلوكية مقبولة تناسب عمره وظروف حياته.
- عرض **سيرز** ثلاث مراحل للنمو هي:

أ- مرحلة السلوك الفطري: ويتركز على الحاجات البيولوجية الأولية، وهي تتضمن الأشهر الأولى من حياة الطفل عندما لا يملك الطفل خبرة بالبيئة في توجيه تعلمه وتكون خبرات الطفل خبرات غذائية تزداد علاقتها بالمثيرات الفسيولوجية.

ب- مرحلة النظم الدافعية الأولية(الأساسية): التي تركز على التعلم في الأسرة وعلى التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة داخل الدائرة الداخلية وهي بيئة الأسرة.

ج- مرحلة النظم الدافعية الثانوية: والتي تركز على التعلم في نطاق أبعد من دائرة الأسرة، فتمتد إلى دائرة خارجية أوسع ومجال تعلمي أكبر وذلك في مراحل بعد الطفولة المبكرة.

4.2.3.3. نظرية بانديورا (*Bandura*) في التعلم المعرفي الاجتماعي:

يؤكد **بانديورا** على الجانب المعرفي ويلقي ضوءا على التعلم وآثاره في عملية النمو، فهو يرى أن الأطفال لا يحتاجون دائما إلى تعزيز أو تدعيم لكي يتعلموا ولكن المطلوب في التعلم يقوم على الملاحظة بالسلوك النموذجي، ثم تخزيـن المعلومات في الذاكرة، والتي يمكن استرجاعها عند الاستخدام في فترة زمنية تالية. "ويؤكد بانديورا على الدور الذي تلعبه الملاحظة والنماذج أو القدوة والخبرات المتنوعة وعمليات التحكم في السلوك والتأمل الذي يقوم به الطفل عند استجاباته للمثيرات في البيئة من حوله". **(حنان عبد الحميد العناني، 2000).** وتقوم نظرية التعلم على تكوين السمات والعادات وأن النمو يتم في خطوات صغيرة دون تغيرات فجائية ولا يتم في مراحل. إن هذه النظرية تعتقد أن "التفاعل تبادلي" بين الأطفال وبيئتهم، فالبيئة تؤثر في الطفل وسلوك الطفل يؤثر في البيئة كذلك ، وعلى هذا فالطفل يلعب دورا نشيطا في خلق البيئة التي تؤثر في نموه.

4.3. نظرية النمو المعرفي:

إن العالم السويسري "**جان بياجي**" "**Jean Piaget**" هو أول من تبنى وجهة نظر النمو المعرفي وقد درس النمو العقلي عند الأطفال، و" النمو المعرفي هو التغيرات التي تحدث في الأنشطة العقلية مثل الانتباه، الإدراك، التعلم، التفكير، والتذكر، وتحدث هذه التغيرات بالتقدم في مراحل العمر المختلفة " **(خليـل ميخـائيـل معوض، 1994).** وقد اهتم بياجي منذ البداية بفوارق النمو الفكري الموجودة عند الأطفال في مختلف مراحل العمر، وقد قسم مراحل النمو إلى أربعة مراحل وهي:

1. مرحلة النمو الحسي الحركي: تمتد هذه المرحلة من الولادة حتى السنتين، ويقسم بياجي هذه المرحلة إلى ست مراحل وهي:

أ- مرحلة الأفعال الانعكاسية: وتغطي فترة الشهر الأول من حياة الطفل، حيث يبدأ الطفل في ضبط استجاباته الولادية التي تعتمد على الأفعال المنعكسة وذلك مثل المص والرضاعة.

ب- مرحلة ردود الفعل الدائرية الأولية: تمتد من نهاية الشهر الأول إلى الشهر الرابع حيث يكرر الطفل ويعدل بعض الأفعال التي تكون قد حدثت له بالصدفة والتي يجد فيها لذة، بالإضافة إلى هذا فإن الطفل يبدأ في اكتساب سلوك التوقع حيث يستجيب الرضيع عند الولادة للثدي بالمص عندما يمس الثدي فم الطفل، ثم يبدي الطفل استعدادا للمص بمجرد أن تضعه أمه في هيئة الرضاعة.

ج- مرحلة ردود الفعل الدائرية الثانوية: تمتد هذه الفترة من الشهر الرابع إلى الشهر الثامن حيث يبدأ الطفل في تركيز اهتمامه في معالجـة الأشياء بدلا من التركيـز على

جسمه حيث يبدأ الطفل في مد يده للوصول إلى الأشياء وقبضها وإحداث الحركات المقصودة.

د- مرحلة تنسيق الشيمات الثانوية: ويقصد بالشيمات مجموعة الصفات التي يرثها أو يكتسبها الإنسان، تمتد هذه الفترة من الشهر الثامن إلى الشهر الثاني عشر، ويبدأ الطفل في هذه المرحلة إلى استعمال الشيمات المكتسبة سابقا في ظروف جديدة وذلك لإيجاد الحلول لبعض المشكلات التي تواجهه أو كوسيلة للوصول إلـى بعض الأهداف، ويبدأ الطفل في تقليد بعض الاستجابات التي يبديها الآخرون سواء كانت هذه الاستجابات حركية أو حسية.

هـ- مرحلة تحكم ردود الفعل الدائرية بالمحاولة والخطأ: تمتد هذه المرحلة من الشهر الثاني عشر إلى الشهر الثامن عشر وهنا يستعمل الأطفال طريقة المحاولة والخطأ في تعلم خصائص الأشياء كخاصية سقوط الأشياء، حيث يعمد الأطفال إلى إسقاط لعبهم وبعض الأشياء التي يصلون إليها وتكرار العملية الدائرية بطرق مختلفة، وبواسطة المحاولة والخطأ أو التجريب الذي يقوم به الطفل في هذه الفترة يمكنه تعلم خصائص الأشياء المحيطة به وتعلم وسائل جديدة للوصول إلى أهدافه.

و- مرحلة اكتشاف وسائل جديدة بواسطة الدمج الذهني: تمتد هذه الفترة من الشهر الثامن عشر إلى الشهر الرابع والعشرين، وتتميز هذه المرحلة بتعلم الطفل التفكير باستعمال إعادة التمثيل الرمزي للأفعال، حيث يكون في قدرة الطفل إيجاد الحلول لبعض المشكلات والوصول إلى بعض الأهداف دون اللجوء إلى المحاولة والخطأ وإنما يتم ذلك بالاستبصار الذهني، ومثال ذلك قدرة الطفل على تقليد بعض الأفعال دون حضور نموذج للفعل المقلد ويتم هذا بواسطة عملية ذهنية يتم فيها تمثل السلوك وتقليده، ولعل هذه القدرة ترجع إلى إحساس الطفل بالوجود الدائم للشيء. **(مصطفى عشوي، 1999).**

وأهم مظاهر النمو في المرحلة الحسية الحركية هو أن الأطفال يكتسبون حاسة أولية بالذات وبالآخرين ويتعلمون بأن الأشياء تستمر في البقاء عندما تكون أمام أعينهم، ويضفون عليها الصفات الذاتية لإنتاج صور ذاتية أو تركيب عقلي. **(خليل ميخائيل معوض، 1994).**

2. مرحلة النمو ما قبل التفكير: وتمتد هذه المرحلة من سنتين إلى سبع سنوات، ويقسم بياجي هذه المرحلة إلى فترتين:

أ- مرحلة (سنتين_ أربع سنوات): وهي مرحلة ظهور الوظائف الرمزية كاللغة مثلا التي تنمو بسرعة في هذه المرحلة واللعب والمحاكاة، وحسب بياجي فإن النمو المعرفي الذهني يسبق النمو اللغوي ويعتبر أساسا له.

إن النشاط والسلوك في هذه الفترة رمزي في الأساس لذا يسمي بياجي هذه الفترة بالفترة ما قبل تكوين المفاهيم.

ب- الفترة الحدسية: وتمتد من أربع إلى سبع سنوات، وتسمى هذه المرحلة من مرحلة ما قبل التفكير بالمرحلة الحدسية، لأنه رغم قيام الطفل ببعض العمليات الذهنية إلا أنه لا يدرك المبادئ المستعملة لإنجازه هذه العمليات وتبقى عملية التفكير محدودة فالطفل مثلا لا يدرك خواص الأشياء عندما يعتريها بعض التغير ويعجز عن حل مشكلة الاحتفاظ، ومن خصائص هذه المرحلة أيضا أن الطفل يعجز عن إدراك العلاقات القابلة للعكس.

3. مرحلة نمو العمليات الذهنية العينية: تمتد هذه المرحلة من سن سبع سنوات إلى الحادية عشرة سنة، يشهد النمو الفكري في هذه المرحلة قفزة نوعية إذ يبدأ الطفل في إدراك بعض القضايا المنطقية والحساسية وإدراك الأمور بموضوعية، وهكذا يبدأ الطفل في فهم العمليات الحسابية والقضايا المنطقية والقضايا القائمة على الاستنتاج،

غير أن العمليات الذهنية التي يقوم بها الطفل في هذه المرحلة ينبغي أن تكون قائمة على المحسوس لأن القدرة على التجريد لا تكون قد ظهرت بعد، لذا ينصح باستعمال الحواس في تعليم الأطفال وكذا استعمال الوسائل الإيضاحية السمعية البصرية.

4. مرحلة نمو العمليات الذهنية التجريدية: وتبدأ هذه المرحلة في سن اثنتي عشر وتتميز بنمو الفكر لدى الطفل والقدرة على التجريد دون الاعتماد على المحسوس كما يتصف تفكيره بالمرونة ويدرك الطفل مفهوم العلية أو السببية وتعدد الأسباب في إحداث الظاهرة الواحدة، ويفهم كثيرا المعارف الفيزيائية والفلسفية، ومن مظاهر النمو في هذه المرحلة الاعتماد على الملاحظة، وتصبح الأفكار منطقية ويستمتع الأطفال بالتأمل في الموضوعات الافتراضية ويتجهون نحو المثالية ويستخدمون الاستنباط في الوصول إلى إجابات مناسبة وحلول لمشكلاتهم.

و عموما فإن النظرية المعرفية تركز على المظاهر العقلية لنمو الإنسان وأن هذه النظرية تذكرنا بأن الأطفال نشيطون يرغبون في الاستطلاع، يفكرون في تأثيرات البيئة التي تحيط بهم ويحددون أي نوع من خبرات التعلم يمكنهم الحصول عليها.

والجدول الآتي يوضح مراحل النمو المعرفي عند بياجي:

الجدول رقم (02): مراحل النمو المعرفي عند بياجي حسب علي فالح الهنداوي (2007).

الرقم	العمر	المرحلة	أبرز خصائص المرحلة
01	من الميلاد إلى العامين	الحسية الحركية	تطور بقاء الأشياء ودوامها، وتطور المخططات المعرفية باستخدام الحواس والنشاط الحركي.
02	من 02 - 07 سنوات	ما قبل العمليات	اكتساب تدريجي للقدرة على الاحتفاظ والتحرر من التمركز حول الذات، عدم القدرة على عكس العمليات عقليا.
03	من 07 - 11 سنة	العمليات المحسوسة	القدرة على استعمال العمليات، حل المشكلات من خلال تعميم الخبرات الحسية والمادية المباشرة، عدم القدرة على معالجة المشكلات إلا ضمن الخبرة المباشرة.
04	من 11 - 14 سنة	العمليات المجردة (الشكلية)	القدرة على التعامل مع المجردات، والقدرة على فرض الفرضيات، والقدرة على حل المشكلات، الانشغال بأعمال عقلية.

5.3. نظرية النمو البيولوجي: إن وجهة نظر الأسس البيولوجية للسلوك هو اتجاه نشأ من محاولات وجهود علماء الحيوان الأوروبيين الذين رأوا أن العلماء الآخرين قد أغفلوا هذا الجانب البيولوجي الهام في السلوك.

وقد تأثر أصحاب هذا الاتجاه بأفكار"داروين" وبفكرة "الانتقاء الطبيعي" ، فالأفراد الذين يتميزون بالتوافق والتكيف مع ظروف البيئة يمكنهم أن يتجاوزوا العوائق التي تحيط بهم، ويرى أصحاب هذه النظرية أن كل استجاباتنا الفطرية لديها الوظائف التي ترقى بأنواع الخبرات التي تؤثر في نمو الفرد، فصراخ الطفل مثلا يعتبر بمثابة منبه فطري يدعو الكبار لسرعة الاستجابة له وتقديم المساعدة، فصراخ الطفل هو تعبير رمزي فطري يقوم به ليجذب انتباه الكبار ليقوموا بدورهم نحوه.

والمعنى الرمزي لصراخ الطفل أن الطفل في حاجة أساسية بيولوجية للطعام أو الشراب أو الأمن، وهذه الحاجات تقابل بالاتصال بالآخرين من الكبار لتكوين علاقات اجتماعية وعاطفية لإشباع هذه الحاجات والأطفال الذين لا يجدون استجابات سريعة لصراخهم، قد يعانون مستقبلا من الخجل والانسحاب أو عدم الاستجابة العاطفية للآخرين.

لقد أولى أصحاب هذه النظرية الأهمية الكبرى للخبرات الأولى في مراحل الطفولة المبكرة ويعتبرونها "مرحلة حرجة" تؤثر تأثيرا واضحا في السلوك والسنوات الثلاثة الأولى من حياة الطفل هي مرحلة حرجة في الاستجابات الاجتماعية والانفعالية والعاطفية، وعليه فأصحاب الاتجاه البيولوجي يرون أننا نتاج خبراتنا وأننا مخلوقات بيولوجية تحكمنا العوامل الوراثية التي تؤثر في نوعية اكتساب الخبرة والتعلم.

6.3. نظرية النمو الخلقي: أدرج **علي فالح الهنداوي (2007)** نظرية **كوهلبارغ (*Kohlberg*)** في النمو الأخلاقي، الذي انطلق في دراسة النمو الأخلاقي من حيث انتهى بياجي، جمع كوهلبارغ معلومات طولية وعرضية من ثقافات متنوعة في ولاية شيكاغو الأمريكية واستمرت دراسته حوالي 20 عاما، تناولت أطفالا تتراوح أعمارهم بين (10-16) عاما ووصل في عام **1958** إلى تصنيف يشير إلى أن الحكم الأخلاقي ينمو عبر سلسلة مكونة من 06 مراحل جمعت في 03 مستويات رئيسية وهي كما يلي:

أولا: المستوى ما قبل التقليدي: يمتد هذا المستوى من الولادة إلى سن التاسعة، يتأثر الطفل في هذا المستوى بالقواعد والتسميات التي تنسبها الثقافة للخير والشر والصواب والخطأ، حيث يفسر هذه القواعد بناءا على ما يترتب على الفعل من نتائج مادية ملموسة كالعقاب والثواب، ويتضمن هذا المستوى مرحلتين:

1. **مرحلة التوجه نحو العقاب والطاعة:** يعتبر طفل هذه المرحلة أن احترام الأمور الأخلاقية إذعانا للقوة والسلطة وتجنبا للعقاب واللوم والنتائج المادية للأفعال تحدد جودتها وسوءها، فالأفعال الحسنة هي التي لا يعاقب عليها والسيئة هي التي يعاقب عليها.

2. **مرحلة التوجه النسبي الذرائعي:** يعتبر طفل هذه المرحلة أن الأفعال التي يتم تعزيزها أفعالا حسنة وتلك التي لا تعزز أفعالا سيئة وأن العمل الصحيح يرتبط بما يشبع حاجاته الشخصية وحاجات الآخرين.

ثانيا: المستوى التقليدي: يمتد من 09 – 15 سنة، في هذه المرحلة يحافظ الفرد على توقعات أسرته أو جماعته أو أمته باعتبارها أمورا قائمة بغض النظر عن نتائجها وهو في توجه يسلك بطريقة تنسجم مع التوقعات الشخصية والنظم الاجتماعية، ويتضمن هذا المستوى مرحلتين هما:

3. **مرحلة توافق العلاقات الشخصية المتبادلة:** يرى طفل هذه المرحلة أن السلوك الجيد هو الذي يسر الآخرين أو يساعدهم وينال رضاهم واستحسانهم، كما تقوم أحكامه الأخلاقية على نية الفاعل وليس على ما يترتب على الفعل من نتائج مادية.

4. **مرحلة التوجه نحو القانون و النظام:** يتمسك الفرد في هذه المرحلة بالقوانين والنظم الاجتماعية السائدة، ولذا يتحدد السلوك الجيد والصحيح بأدائه لواجبه ويحافظ على النظام الاجتماعي ويلتزم بالقوانين، ويكون ذلك نابعا من داخله وذاته وليس مرتبطا باستجابات الراشدين.

ثالثا: المستوى ما بعد التقليدي " الاستقلالي أو المبدئي ": في هذه المرحلة يحاول الفرد أن يحدد القيم الأخلاقية بعيدا عن سلطة الجماعة، وتمتد هذه المرحلة إلى ما بعد الخامسة عشر، ويشمل هذا المستوى مرحلتين:

5. **مرحلة التوجه نحو العقد الاجتماعي أو التوجه القانوني:** يميل الفرد في هذه المرحلة للحكم على صحة العمل من خلال تقيده بمصطلحات الحقوق الفردية والمعايير التي تم الاتفاق عليها من قبل جميع أفراد المجتمع، فالصحيح في رأيه هو قيمة ورأي شخصي والنتيجة تكون للتأكيد على وجهة النظر القانونية مع إمكانية تغييرها بأسلوب ديمقراطي انطلاقا من اعتبارات عقلانية نابعة من مصلحة المجتمع.

6. **مرحلة التوجه المبدئي الأخلاقي العالمي:** تعتبر هذه المرحلة أعلى مراتب النمو الأخلاقي عند الفرد إذ يعتبر أن الصواب هو ما يقرره الضمير، وبالرجوع إلى اختيار أخلاقي مبدئي يحتكم إلى المنطق، وتعتبر هذه المرحلة، مرحلة المبادئ الكلية الشاملة للعدالة والمساواة في الحقوق الإنسانية، والشيء الحسن يعرف من خلال الضمير.

والجدول التالي يوضح مراحل النمو الأخلاقي عند كوهلبارغ حسب **علي فالح الهنداوي (2007).**

الجدول رقم (03): مراحل النمو الأخلاقي عند كوهلبارغ.

المستوى	المرحلة	اسم المرحلة	أبرز خصائص المرحلة
ما قبل التقليدي	الأولى	التوجه نحو العقوبة والطاعة	إطاعة عمياء للراشدين لأنهم يمتلكون السلطة الحقيقية، والطاعة تكون لمجرد الطاعة وخطأ الفعل يتقرر في ضوء العقاب الذي يناله من يقوم بذلك الفعل.
	الثانية	مرحلة التوجه النسبي الذرائعي	يلتزم الطفل بالقوانين عندما تكون في مصلحته الفورية الآنية، والفعل الجيد هو الذي يقود إلى نتائج سارة.
التقليدي	الثالثة	العلاقات الشخصية المتبادلة	تزداد أهمية المجموعة التي ينتمي إليها الطفل، والأفعال الخلقية المتوقعة منه، والأطفال يقدرون بعض الأخلاق الحميدة كالاحترام وإقامة علاقات متبادلة.
	الرابعة	التوجه نحو النظام والقانون	يبدأ الطفل بالتركيز على المجتمع المحلي الكبير، والفعل الجيد هو الذي يمكنه من تحقيق المهام التي يوافق على أدائها، ومن أفضل الأفعال تلك التي تسهم في بناء المجتمع، والموافقة على قوانينه.
ما بعد التقليدي	الخامسة	التوجه نحو العقد الاجتماعي القانوني	يتصرف الفرد ليحقق أكبر نفع لأكبر عدد من الناس، ويدرك أن القيم والقوانين نسبية، ولا بد من إطاعة القوانين، ولكنها قابلة للتغير كلما تقتضي الحاجة لذلك، وهناك قيم مطلقة لا بد من احترامها مثل حق الناس في الحياة والحرية.
	السادسة	التوجه المبدئي الأخلاقي العالمي	يتخذ الفرد لنفسه مبادئ خلقية ذاتية يختارها من بين عدد من المبادئ والقيم الخلقية العالمية، وإذا تعارض القانون مع الضمير فيجب ترجيح كفة الضمير.

"لقد وجد **كوهلبارغ** مثل بياجي علاقة إيجابية بين العمر الزمني والمرحلة الأخلاقية التي يكون عليها الطفل، وأشار إلى أن المراحل الأخلاقية مثل المراحل المعرفية تبدو وكأنها نتاج التفاعل ما بين الفرد والبيئة ".**(حابس العواملة، أيمن مزاهرة، 2003).**

من خلال تصنيف كوهلبارغ يتضح أن الفرد نام أخلاقيا وينتقل من التمركز حول الذات إلى زيادة في الموضوعية، ومن التفكير في النتائج المادية الملموسة إلى التفكير في القيـم المجردة، ومـن الاهتمامات الشخصية الأنانية إلى الاهتمـام بالمسؤوليات الاجتماعية، ومن الاعتماد على مبادئ ومعايير خارجية إلى الاعتماد على معايير ومبادئ داخلية ذاتية، وهذا ما يبين درجة الصلة بين نظرية كولبرج في النمو الأخلاقي ونظرية بياجي في النمو المعرفي.

بعد استعراضنا لمختلف نظريات النمو وجدنا أنها اتفقت في بعض جوانب النمو، فمثلا نظرية التحليل النفسي ونظرية النمو النفسي الاجتماعي تتفقان في تركيزهما على نمو الشخصية، بينما النظريات الأخرى مثل النظرية المعرفية فقد ركزت على نمو التفكير عند الطفل، وانطلقت النظرية الأخلاقية من النظرية المعرفية في دراسة النمو الأخلاقي عند الأفراد، وجميع النظريات درست النمو على أساس أنه لا يمثل حالة ثابتة بل هو متغير مع الزمن، وتؤكد كل نظرية على أن النمو يتم عبر مراحل، وإن كانت التغيرات تتم بصورة مستمرة وبالتدريج وليس بشكل قفزات.

وعليه، فعند دراسة النمو لا يمكن الأخذ بنظرية واحدة في تفسير جميع مظاهره، بل لا بد من الأخذ بالمبدأ التكاملي في دراسة نمو الطفل.

وقد اتفقت مجمل النظريات على أن مرحلة الطفولة تنقسم إلى المراحل التالية:

❖ **مرحلة ما قبل الميلاد:** وتبلغ مدتها 280 يوما أو تسعة أشهر تقريبا يكون الجنين في بطن أمه، وتنقسم هذه المرحلة بدورها إلى:

1_ **مرحلة النطفة:** ومدتها حوالي أسبوعين، وتبدأ منذ التقاء البويضة بالحيوان المنوي حيث تصبح البويضة مخصبة.

2_ **مرحلة المضغة:** والمضغة هي قطعة لحم صغيرة، وفي هذه المرحلة تبدأ أهم الأعضاء في جسم الإنسان بالظهور وبنهايتها تظهر هذه المضغة وكأنها إنسان صغير جدا.

3_ **مرحلة الجنين:** تبدأ هذه المرحلة من بداية الشهر الثالث إلى نهاية الحمل حيث تستمر الأعضاء في التمايز والنمو، ويبدأ الجنين في الحركة في نهاية الشهر الرابع، ويكتمل نمو الجنين في الشهر السادس.

❖ **النمو بعد الميلاد:** يقسم علماء النفس مراحل النمو بعد الميلاد إلى:

1_ **مرحلة الرضاعة:** وتمتد من الميلاد حتى السنة الثانية، يجمع علماء النفس على أن هذه المرحلة ذات أهمية بالغة في تحديد شخصية الطفل المستقبلية، ويطلق على الخمس سنوات الأولى من حياة الطفل ب: "السنين التكوينية".

2_ **مرحلة الطفولة المبكرة:** تبدأ هذه المرحلة من السنة الثالثة حتى نهاية السنة الخامسة، ويمكن فيها أن يلتحق الطفل بدور الحضانة، وتتميز هذه المرحلة بخصائص جديدة عن المرحلة السابقة، ومن أهم مظاهرها النمو السريع عموما، ويتكون لدى الطفل الاتزان العضوي الفسيولوجي مما يساعد على زيادة الحركة واستكشاف البيئة المحيطة، كما تكتمل لديه القدرات الجسميـة كالمشي والطعام والتحكـم في عمليات الإخراج، والقدرات العقليـة كالكلام والإدراك الحسي، وفي هذه المرحلـة تغرس في

نفوس الأطفال كثيرا من القيم والاتجاهات الأخلاقية والاجتماعية، ويمكن القول أن في هذه المرحلة توضع البذور الأولى لشخصية الطفل المستقبلية.

3_ **مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة:** تمتد هذه المرحلة من السنة السادسة إلى السنة الثانية عشرة وهي تقابل بداية التحاق الطفل بالمدرسة وتنتهي بتخرجه منها، ويطلق البعض على هذه المرحلة " قبيل المراهقة" "***Préadolescence***" وفي هذه المرحلة ينتقل الطفل من البيت إلى المدرسة فتتسع دائرة بيئته الاجتماعية وتتنوع علاقاته ويكتسب الطفل معايير وقيم جديدة ويصبح الطفل قادرا على الاعتماد على نفسه وعلى تحمل المسؤولية.

4. مظاهر النمو في مرحلة الطفولة:

1.4. مظاهر النمو في مرحلة ما قبل الميلاد: يمكن تلخيص مظاهر النمو قبل الميلاد فيما يلي حسب **فؤاد البهي السيد (1974):**

1. النمو الحركي: في الشهر الثالث تصبح حركة الذراعين والرجلين واضحة ويستجيب الجنين لبعض المثيرات وتصدر عنه أفعال منعكسة في الشهر الرابع، وفي الشهر الثامن يصبح السلوك الحركي للجنين مشابها لسلوك الوليد.

2. النمو الحسي: يعوق أجهزة السمع والشم والبصر والمذاق واللمس القيام بوظائفها امتلاؤها بسوائل مختلفة، مثل امتلاء الأذن بسائل هلامي يصيب الجنين فلا يستجيب إلا للأصوات المرتفعة، وامتلاء الأنف بالسائل الآمنيوتي الذي يعوق الأنف عن القيام بوظيفته، هذا ويبدأ تكوين الجهاز البصري من الأسبوع الثالث بعد التلقيح وتبدأ العين حركتها في الأسبوع الثاني عشر من بدء الحمل، وتبدأ براعم المذاق في نموها ابتداء من الشهر الثالث، حيث يصبح الطفل قادرا على أن يستجيب للمذاق الحلو

والمالح والمر...ويبدأ نمو الخلايا اللمسية حول الفم والأنف ثم تنتشر إلى جلد الرأس وبعدها تعم الجلد كله.

2.4. مظاهر النمو في مرحلة ما بعد الميلاد: وتنقسم مرحلة ما بعد الميلاد إلى:

1.2.4. مظاهر النمو في مرحلة الرضاعة: أهم مظاهر النمو في هذه المرحلة ما يلي:

1. النمو الجسمي: يكون طول الوليد عند ميلاده في المتوسط حوالي 50 سنتيمترا، وعندما يصل إلى سن الثانية يصبح طوله حوالي 84 سنتيمترا، أما بالنسبة للوزن فيولد الجنين ووزنه حوالي 03 كيلوغرام، والذكور عادة أكبر وزنا من الإناث، ويبدأ التناقص في الوزن بعد الميلاد، ثم تعود الزيادة في الوزن خلال السنة الأولى من عمره، وفي نهاية العام الأول يصل وزنه حوالي 09 كيلوغرام، وفي السنة الثانية يصل وزنه إلى 12 كيلوغرام، **(خليل ميخائيل معوض، 1994).**

2. النمو الفسيولوجي: تأخذ أجهزة الجسم المختلفة – مثل الجهاز الهضمي والجهاز العصبي والجهاز الدوري والجهاز التنفسي- في النمو لتقابل احتياجات الجسم النامي، فتأخذ المعدة في الاتساع وتقوى على هضم الغذاء، وفي الجهاز التنفسي نجد اتساع الرئتين، وفي الجهاز العصبي نجد زيادة وزن المخ ونمو الخلايا العصبية، وقرب نهاية السنة الأولى يكتسب الطفل عادات الأكل والنوم والإخراج.

3. النمو الحركي: " تنشأ الحركة من انكماش إحدى العضلات وانبساط العضلة الأخرى المقابلة لها، أي من الاختلاف القائم بين قوى الجذب والدفع" **(فؤاد البهي السيد، 1974)** تتميز حركات الطفل منذ ميلاده بأنها حركات عشوائية عامة، فنجد أن الطفل يحرك جميع أجزاء جسمه بحركات متنوعة وغير منتظمة، وتعتبر حركات الطفل استجابات لأفعال منعكسة مثل حركة المص، كما تبدأ بوادر التآزر العضلي منذ

الأسبوع الثالث، وفي نهاية الشهر الرابع يستطيع الطفل تحريك رأسه بحرية ومرونة وهو ملقى على ظهره ويستطيع أن يثبت عينيه على بعض الأشياء وبسط يديه وتحريك أصابعه ويبدأ في التمييز بين يده وبين الموضوعات الخارجية التي يلمسها." وفي نهاية السنة الأولى يستطيع الطفل أن يقف بمساعدة أحد الكبار ويمكنه أن يخطو بعض الخطوات إذا كان متمسكا بأحد المناضد، وفي بداية العام الثاني وعند بلوغه الشهر الثالث عشر يستطيع الطفل أن يقف بمفرده ويحاول أن يخطو خطواته الأولى، ويتمكن معظم الأطفال من تعلم المشي عند بلوغ الشهر الثالث من العام الثاني". **(علاء الدين كفافي، 1998).**

4. النمو الحسي: بالنسبة لحاسة البصر فإن العين تنضج في منتصف فترة الحمل وتكون جاهزة للعمل منذ الولادة، حيث لا تكون حركة حدقتي العينين متفقتان ولكن هذه الظاهرة تنتهي بعد أسبوع أو أسبوعين ومع زيادة النمو يستطيع الوليد أن يتبع نقطة ضوء متحركة بتحريك حدقة العينين، وفي بداية الشهر السابع تتحسن رؤية الطفل ويستطيع أن ينسق بين الحس والحركة. أما بالنسبة لحاسة السمع فالطفل يولد وأذنيه تكاد تكون عاطلة عن العمل بسبب وجود مواد مخاطية تملأ الأذن ولكنها تزول بعد فترة ويستجيب الطفل للأصوات المرتفعة. أما فيما يخص حاسة اللمس والشم والذوق فهي تسمى بالحواس الدنيا وتكون جاهزة للعمل بمجرد ميلاد الطفل فهو يستطيع أن يميز بين الروائح الطيبة والكريهة، أما اللمس فإنه يستطيع عن طريق حساسية جلده أن يحس بالحرارة والبرودة، وبالنسبة للذوق فإنه يميز بين الأطعمة المختلفة، وأما الحساسية للألم فإنها تنمو منذ الأيام الأولى لمولد الطفل.

5. النمو الانفعالي: يبدو الانفعال في الشعور بالغضب أو الخوف أو الغيرة أو بأية خبرة نفسية وجدانية ،" وتعتبر نظرية التحليل النفسي الأرجاع الانفعالية التي تتكون إبان الطفولة بالغة الأهمية لأنها تؤلف الأساس الذي تبنى عليه فيما بعد شخصية الطفل". **(عبد العلي الجسماني، 1994).**

و يعرف **علاء الدين كفافي (1998)** الانفعال على أنه:" حالة يمكن ملاحظتها لما تتسم به من حركات جسمية وتعبيرات وجهية، وتكون هذه الحالة استجابة لمثيرات قد تكون خارجية أو داخلية عن طريق التذكر أو الإحساس".

وتشير الدراسات حسب **عبد العلي الجسماني (1994)** إلى أن أولى الانفعالات التي يبديها الطفل بوضوح هي انفعالات الخوف، الغضب والحب.

"وتؤكد أبحاث **شيرمان** ***M.Sherman*** **و بريدجز** ***K.M.B.Bridegs*** أن جميع انفعالات الوليد تبدو في صورة تهيج عام ثم تتطور في الشهر الثالث إلى الشعور بالابتهاج والشعور بالضيق، وفي الشهر السادس إلى الاشمئزاز والغضب وفي نهاية السنة الأولى إلى الشعور بالحب، وفي منتصف السنة الثانية إلى الشعور بالسرور والغيرة، وهكذا تضل انفعالات الطفل تستطرد في نموها حتى تصل في نهاية السنة الثانية إلى رسم الخطوط الرئيسية للحياة الانفعالية بجميع مظاهرها ". **(فؤاد البهي السيد، 1974).**

6. النمو العقلي: يستدل علماء النفس من درجة التوافق الحس حركي عند الطفل درجة ذكائه، فإذا أظهر الطفل قدرة طيبة على التوافق دل ذلك على ارتفاع نسبة ذكائه، والعكس صحيح، فإن من يتأخر لديه هذا التوافق، كان هذا مؤشرا لانخفاض ذكائه إلا إذا كان هذا راجع لضعف الحواس، مع ملاحظة أن التوافق الحس حركي لا يصل إليه الطفل إلا بعد محاولات عديدة من الصواب والخطأ.**(علاء الدين كفافي، 1998).**

فالإدراك الحسّي هو وسيلة الطفل الأولى للاتصال بنفسه وببيئته ولفهم مظاهر الحياة المحيطة به، ولبناء صرح حياته المعرفية الواسعة. و الإدراك الحسي يهدف إلى إقامة الدعائم الأولى للمعرفة البشرية عن طريق عملية التعلم، كما يهدف إلى إقامة الحدود الصحيحة بين الفرد وبيئته ومدى ائتلافها وتكيفها السوي.

ولقد دلت الأبحاث حسب **فؤاد البهي السيد (1974)** على أن قدرة الطفل على إدراك الفروق القائمة بين الأشكال المختلفة المحيطة به وتمييزها تبدأ مبكرة جدا في نهاية الشهور السنة الأولى، أما بالنسبة لعملية التذكر فإنها تنمو سريعا، وتبدأ في سني المهد فيتعرف الطفل على قارورة الحليب ثم تتطور عنده إلى تذكره لأمه ثم يتذكر والده وإخوته وذويه في الشهور الستة الأولى، ثم يطرد به النمو حتى يستطيع أن يتذكر حركات الأفراد المحيطين به وألفاظهم. وفيما يخص الذكاء فيقاس في المراحل المبكرة من الحياة بمقاييس تعتمد على مدى نمو التمييز الحسي الإدراكي، وعلى بدء القدرة على الكلام والمشي.

7. **النمو اللغوي:** يقصد بالنمو اللغوي " قدرة الفرد على الاتصال والتفاهم باستخدام الرموز بحيث يكتسب الطفل مفردات وجمل جديدة تفتح له آفاقا واسعة على المستوى اللغوي".**(فتيحة كركوش، 2008).**

"اللغة بمعناها العام تعني كل الوسائل الممكنة، لفظية كانت أم غير لفظية للتفاهم بين الكائنات الحية ".**(فؤاد البهي السيد، 1974)**، " فاكتساب الطفل لكلمة واستدعاؤها قد يقوم مقام الأم في توجيه أو ضبط سلوكه أي إنه باكتسابه للكلمة يسلك سلوكا يتمشى مع اتجاه الأم أو النموذج، وهذا يساعد على نموها بالقدرة على الضبط الذاتي (***Self control***) ".(**زكريا الشربيني، يسرية صادق، 1996**).

وتدل الأبحاث الحديثة حسب **فؤاد البهي السيد (1974)** أن الأجهزة الصوتية المختلفة كعضلات الفم واللسان والحنجرة، تصل في نموها إلى المستوى الذي يمكنها من أداء وظيفتها قبل الميلاد، ومن الباحثين من يقرر أن الطفل في الشهر الخامس لبدأ الحمل قادر على أن يصيح بأصوات تدل على المدى الصحيح لنمو أجهزته الصوتية، وتتطور الأصوات اللفظية في مرحلة الرضاعة كما يلي:

1. صيحة الميلاد التي تنتج من اندفاع الهواء بقوة عبر حنجرته في طريقه إلى رئتيه.
2. مرحلة الأصوات الوجدانية، تتطور صيحة الميلاد حتى تصبح معبرة عن حالات الطفل الانفعالية ورغباته النفسية، ويستمر التطور المعبر حتى قبل نهاية الشهر الثاني للميلاد.
3. مرحلة التنغيم والمناغاة، تتطور هذه الأصوات من صيحات إلى أنغام يرددها الطفل في لعب صوتي، وهكذا يستطيع أولا أن ينطق بحروف الحلق اللينة مثل (ع-غ) ثم يتطور النمو إلى حروف سقف الفم ثم إلى حروف الشفاه.
4. مرحلة التقليد والاستجابة اللغوية، يستجيب الطفل لحالاته النفسية وانفعالاته الداخلية، وهو يستجيب للأصوات البشرية المحيطة به فيما بين الشهر الثاني والثامن لبدء ميلاده، فيستجيب للتحية استجابة متميزة واضحة فيما بين الشهر التاسع ونهاية السنة الأولى.

وتدل أبحاث **سميث** (***M.E.Smith***) حسب **فؤاد البهي السيد (1974)** على أن المحصول اللفظي فيما بين السنة الأولى والثانية يبدأ بطيئا ثم يزداد بنسبة كبيرة تخضع في جوهرها لعمر الطفل ومظاهر نموه الأخرى.

8. النمو الاجتماعي: يتأثر الطفل في بدء نموه الاجتماعي بالأفراد الذين يتفاعل معهم وبالمجتمع الذي يحيا في إطاره وبثقافة أسرته ومدرسته ووطنه وتبدو آثار هذا التفاعل في سلوكه واستجاباته وفي نشاطه العقلي والانفعالي وفي شخصيته النامية المتطورة، والطفل في بداية مرحلة سنتي المهد لا تكون له حياة اجتماعية بالمعنى المعروف وإنما تكون الأنشطة المرتبطة بإشباع حاجاته الفسيولوجية ولكن هذا لا يمنع من أن الطفل يشعر بذاته ويستطيع أن يميز بين ذاته وبين الآخرين ويبدي بعض مظاهر الإنصات والاستجابة لما يدور حوله، ويمكن القول أن بدايات الحياة الاجتماعية تظهر في أول العام الثاني حيث يصبح الطفل مهيئا ليخبر ألوان أوسع من الممارسات الاجتماعية، ويمكن أن نذكر بعض صور السلوك التي تبين تطور الوعي الاجتماعي عند الطفل خلال سنتي المهد حسب **علاء الدين كفافي (1998):**

- الشهر الأول: يستجيب للأصوات البشرية بتحريك شفتيه.
- الشهر الثاني: يدور برأسه ليواجه الأصوات التي تصل إليه ويكف عن البكاء عندما يحمل أو يربت على ظهره.
- الشهر الثالث: يبتسم عندما يرى المحيطين به يبتسمون له.
- الشهر الرابع: يبكي عندما يترك وحده ويكف عن البكاء عندما تحادثه والدته ويستطيع التعرف عليها.
- الشهر السابع: يستطيع تقليد التصفيق والتحية، ويميز استجابات الرضا واستجابات الغضب من جانب الكبار.
- الشهر الثامن: يحاول تقليد أصوات الآخرين.
- نهاية السنة الأولى: يستجيب للنواهي، يخفي وجهه عن الغرباء.
- منتصف السنة الثانية: يمكن أن يعصي بعض الأوامر الصادرة إليه إذا كانت لا تروقه.
- نهاية السنة الثانية: يستمتع بالمساعدة في أداء بعض الأعمال المنزلية ويفعل ذلك تأكيدا لذاته وليس تنفيذا لأوامر أحد.

9. النمو الديني: إضافة إلى مظاهر النمو السابقة أضاف بعض السيكولوجيون مظهرا آخر من مظاهر النمو وهو المظهر الديني في حين أدرجه البعض الآخر ضمن المظهر الاجتماعي، وفيما يلي عرض لهذا المظهر حسب **علي فالح الهنداوي (2007):**

"الدين مظهر ارتقاء في التكيف الاجتماعي من حيث أنه يزيد علاقات الطفل تشبعا واتساعا ويحقق الاستيعاب العاطفي للناس ". **(عبد المنعم المليجي، حلمي المليجي، 1971).**

يولد الطفل وأبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه أو يمسلمانه، فمنذ هذه المرحلة يكون الاهتمام بمطابقة سلوكه لمعايير المجتمع وعاداته وتقاليده وغرس بذور الإيمان فيه، ويكون ذلك بالملاحظة والتقليد.

2.2.4. مظاهر النمو في مرحلة الطفولة المبكرة:

1. النمو الجسمي: يرتبط النمو الجسمي بالنمو الحركي، ويتضمن نموا في الطول والوزن والحجم ويكون نمو الرأس بطيئا بينما يكون نمو الأطراف سريعا وينمو الجذع بدرجة متوسطة، ويصل طول الطفل في بداية السنة الثالثة حوالي 84 سنتيمترا، وفي نهاية السنة الخامسة يكون طول الذكر حوالي 108 سنتيمترا، بينما يكون طول الأنثى حوالي 107 سنتيمترا، أما نمو الوزن والعضلات لا يكون سريعا، فتزداد سرعة نمو الوزن بمعدل 02 كيلوغرام كل سنة تقريبا وفي هذه المرحلة يسبق العضلات الكبيرة نمو العضلات الصغيرة، ويتأثر النمو الجسمي بعدة عوامل كالغذاء والنوم والنشاط والحركة والهدوء والصحة والمرض.

2. النمو الفسيولوجي: تنمو أجهزة الجسم وتؤدي وظائفها في هذه المرحلة، فالجهاز العصبي، نجد أنه في نهاية المرحلة يصل وزن المخ إلى حوالي 90 **%** من وزنه عند الراشد، ويزداد ضغط الدم وتبطؤ نبضات القلب، أما بالنسبة للجهاز الهضمي فنجد أن المعدة يزداد حجمها وتزداد سعتها وتصبح قادرة على هضم الأطعمة الجامدة، أما عمليات الإخراج فتكون منضبطة تماما.

وتتراوح ساعات النوم بين 11 - 12 ساعة يوميا وتقل تدريجيا لتصل إلى 10 ساعات في اليوم، ويتأثر النمو الفسيولوجي بالحالة الصحية العامة والحالة الانفعالية والنفسية للطفل، وكثيرا ما يصاب الأطفال في هذه المرحلة بالأمراض والعدوى.

3. **النمو الحركي:** في هذه المرحلة نجد أن الطفل تزداد قدرته في التحكم في عضلاته وضبطها فنجده يمشي في ثبات ويجري في ثقة ويسر، ويزداد تآزر حركته فيستطيع أن يقفز ويركب الدراجة، وفي السنة الرابعة يمكن للطفل أن يمسك القلم أو قطعة طباشير ويخط بعض الخطوط، كما يكتسب الأطفال خفة ورشاقة في الحركة، وتلعب البيئة وعوامل تشجيع النشاط والحركة دورا هاما في تنمية النشاط الحركي.

4. **النمو الحسي:** بازدياد نمو الطفل يتعرف على العالم الخارجي المحيط به، ويساعده في ذلك قدرته على الحركة والمشي وازدياد إدراكه البصري واستقبال ما يسمعه من أصوات، فنجد الطفل يحرص على لمس الأشياء وتناولها بيده وتقطيعها وتكسيرها ويجد الطفل لذة في استخدام حواسه كتذوق الأشياء ووضعها في فمه وفي شمها ولمسها، ويتميز البصر في هذه المرحلة برؤية الكلمات الكبيرة والعجز عن رؤية الكلمات الصغيرة بوضوح، ويرى الأشياء البعيدة أوضح من الأشياء القريبة ، أما السمع فهو ينمو ويتطور بسرعة كبيرة ويصبح الطفل قادرا على التمييز السمعي.

5. **النمو الانفعالي:** يطلق على هذه المرحلة من النمو "مرحلة الطفولة الصاخبة" لأنها تتسم في بدايتها بالثورة الانفعالية الشديدة، يبدأ الصدام بين الطفل وبيئته في أول مرحلـة ويصـل إلى قمتـه في نهايـ السنة الثالثة ومظاهر هذه الثورة هي الحدة في الانفعالات، والتقلب المفاجئ من حالة فرح إلى حالة حزن، والغضب لأتفه الأسباب غير أن هذه الانفعالات تعتبر سطحية، وسبب هذه الانفعالات الشديدة هو محاولة الطفل لإثبات ذاته وتستمر الثورة الانفعالية طوال العام الثالث، وفي العام الرابع تبدأ حدة الانفعالات تخف وتستقر شيئا فشيئا، وتتكون لديه العاطفة وهي عادة انفعالية ثابتة وأول عاطفة في حياة الطفل السوي هي عاطفة الحب ويكون موضوعها الأم أو من يقوم مقامها ثم تتكون عاطفـة الأب والإخوة فالجيران والأقارب حسب اتساع دائـرة معارفه الشخصية، كما تنتاب الطفل نوبات خوف وفزع أثناء الليل وتطارده الأوهام و

الخيالات، ويكتسب الطفل الخوف نتيجة خبرات مؤلمة بسبب أزمة الفطام أو فقدان بعض نواحي الرعاية والاهتمام التي كان يحاط بها في مرحلة الرضاعة.

6. النمو العقلي: في هذه المرحلة يحدث تطور كبير في الجانب العقلي، فلم يعد النشاط العقلي قاصرا على الإدراكات الحسية وما يتبعها من سلوك حركي، وإنما تظهر بعض العمليات العقلية العليا مثل التخيل وإدراك الزمن، يزداد بالتدريج إدراك الطفل للأحجام والأشكال والألوان والمساحات، أما بالنسبة لأشكال الحروف الهجائية فيسهل على الطفل إدراك الحروف المختلفة، وتنمو قدرة الطفل على التمييز بين الألوان وتفضيله لألوان على أخرى، والطفل في سن 2-3 سنوات يدرك الشكل ويميل إلى اختياره قبل أن يميل لإدراك اللون، كما يستطيع الطفل في السنة الثالثة أن يقارن بين الأحجام المختلفة، أما إدراكه للأوزان فيأتي في مرحلة متأخرة بالنسبة لإدراكه للأحجام ويأتي إدراك المسافات في مرحلة تالية لإدراك الأوزان، ويخضع إدراك الأعداد للتطور من الكل إلى الجزء، وفيما بين 3 - 4 سنوات يدرك الطفل العلاقات المكانية أما فكرة الزمن فتكون ضئيلة وغامضة.

وبالنسبة للتذكر فإن الطفل في سن سنتين ونصف يستطيع تذكر 6 - 7 كلمات، وفي سن 04 سنوات يمكنه تذكر من 12 - 13 كلمة وفي سن سنتين ونصف يستطيع استعادة رقمين وفي السنة الثالثة 03 أرقام وفي السنة الرابعة والنصف 04 أرقام، أمـا بالنسبة لعمليتا التخيل والتفكير فلا يستطيع الطفل أن يصل إلى التفكير المنطقي ولا يقوم على المعنويات أو الأفكار المجردة وإنما يعتمد على المحسوس والخيال يحكم تفكير الطفل ويحكم نشاطه العقلي فيجد صعوبة في التمييز بين الواقع والوهم فالتخيل جزء من حياة الطفل في هذه المرحلة.

وأما بالنسبة للذكاء فإن نتائج البحوث الحديثة حسب **خليل ميخائيل معوض (1994)** قد أسفرت على أن نسبة الذكـاء تتأثـر في مرحلـة المهد والطفولة المبكرة

بصحة الطفل، وحالته الانفعالية، وعلاقاته المنزلية والاجتماعية وبالتعلم، وبالخبرات المتعددة وأن نسبة الذكاء تميل إلى الثبات في مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة وبالتالي لا يمكن أن نثق في نتائج قياس ذكاء الأطفال في الطفولة المبكرة.

7. النمو اللغوي: الطفولة المبكرة تعتبر أفضل المراحل في حياة الطفل التي يمكن فيها أن يتعلم ويزيد من حصيلته اللغوية، ويحاول الطفل أن يفهم معنى الكلام الذي يسمعه من الأفراد المحيطين به ويحاول الطفل أن ينسج من المفردات والمعاني فيربط بعضها البعض في جمل مفيدة ذات معنى، ويمكن تلخيص أهم ملامح النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة فيما يأتي:

أ- يعرف الطفل في عامه الثاني أن للأشياء أسماء ويكون لديه القدرة على نطق أي كلمة يسمعها فيزداد محصوله اللغوي ليصل إلى 2000 كلمة تقريبا مع نهاية السنة الخامسة.

ب- يستطيع الطفل أن يكون جملا ولكن الجملة تكون مقصورة على الأسماء وتكاد تكون خالية من الحروف والضمائر والأفعال ثم يأخذ التعبير في الدقة حتى يستطيع أن يعبر عن نفسه بوضوح قبل أن ينهي الطفل هذه المرحلة.

ت- تنزع لغة الطفل إلى التجريد، حيث يستطيع استخدام كلمات الجنس العام مثل كلمة "حيوان" التي تشمل القطط والكلاب والذئاب وهذا دليل على سمات الرقي العقلي الذي يصل إليه في هذه المرحلة.

ث- الطفل في هذه المرحلة لا يتكلم ليشرح فكرة أو يعبر عن نفسه أو يطرح سؤالا ينتظر جوابا، وإنما قد يطرح سؤالا ولا ينتظر الإجابة من أحد كما أنه يتكلم مع نفسه وهذا ما أسماه بياجي " باللغة المتمركزة حول الذات" التي تستمر مع الطفل طوال هذه المرحلة ثم تأتي " اللغة المتمركزة حول المجتمع".

ج- من العوامل التي تزيد من المحصول اللغوي للطفل وجود الدافع وتكون الأم والمحيطين بالطفل هم الدافع وذلك بتوضيح الأمور له بعبارات مختصرة ومفردات بسيطة وأسلوب سهل، فتزداد قدرة الطفل على تركيب الجمل بطريقة صحيحة، كما أن وسائل الإعلام تؤثر كثيرا في زيادة المحصول اللغوي للطفل.

ح- هناك ارتباط قوي بين الذكاء والنمو اللغوي في هذه المرحلة، كما أن البنات أسبق من البنين في النمو اللغوي في هذه السن.

8. النمو الاجتماعي: يعتبر المجتمع من أهم العوامل في المجال النفسي، ويقصد "بالمجال النفسي للطفل مجموعة الحقائق والمؤثرات التي يعيها ويدركها وتؤثر في سلوكه حين يصدر عنه السلوك".**(كاملة الفرخ، عبد الجابر تيم، 1999)**، ففي هذه المرحلة يتحول الطفل من كائن يعتمد في وجوده على أمه إلى كائن اجتماعي يتفاعل مع العديد من الأفراد ويظهر هذا في سلوكه واستجاباته ونمو وتطور شخصيته، ويظهر النمو الاجتماعي بداية في الأسرة حيث تقوم العلاقات داخل الأسرة على الحب والمودة والحرية والعطاء، ولا بد أن يشعر الطفل بأنه محبوب ومرغوب فيه ثم ينتقل التفاعل الاجتماعي من الأسرة إلى الأطفال الآخرين ذلك أن لهم دور هام في إشبـاع حاجات الطفل النفسية فالأطفال يؤثرون ويتأثرون بعضهم ببعض، وذلك من خلال اللعب والمنافسة، ومن مظاهر النمو الاجتماعي تكوين الصداقات، البحث عن الزعامة والمكانة الاجتماعية، العدوان والمشاجرة، العناد، الأنانية. وفي هذه المرحلة يدخل ضمن النمو الاجتماعي، النمو الديني والخلقي ونمو الضمير، كما تظهر بعض الاهتمامات الجنسية.

9. النمو الديني: قبل سن الرابعة لا نجد اهتماما من جانب الطفل بموضوعات الدين إلا من عدد محدود من الأطفال التي يرددها دون أن يدرك معناها كا والملائكة والموت ويبدأ بالتساؤل عن أمور لا يستطيع فهمها ك " لماذا لا نرى ا ؟ أين هو ؟. هل هو كبير؟ ويتوق للإجابة عن هذه الأسئلة، وعادة ما يتسرع الوالدان في تلقين

أبنائهم تعاليم الدين من خلال قصص الأنبياء والصالحين والجنة والنار مما يثير فيه نوعا من التفكير الديني.

3.2.4. مظاهر النمو في مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة: أهم مظاهر النمو في هذه المرحلة ما يلي:

1. النمو الجسمي: يبطؤ معدل النمو في هذه المرحلة، ويصل حجم رأس الطفل في نهاية هذه المرحلة إلى قرب حجم رأس الراشد وتطول الأطراف ويزداد نمو العضلات وتقوى العظام وتسقط الأسنان اللبنية لتظهر الأسنان الدائمة، وتظهر الأنياب والقواطع والأضراس ويبطؤ نمو الطول والوزن، وفي هذه المرحلة يقاوم الأطفال الأمراض ويتحملون التعب وينخفض معدل الوفيات.

2. النمو الفسيولوجي: يزداد ضغط الدم ويتناقص النبض، ويزداد طول وسمك الألياف العصبية ويزداد تعقد الجهاز العصبي، كما يزداد وزن المخ ليصل في نهاية المرحلة إلى 95% من وزنه عند الراشد، وفي نهاية هذه المرحلة تبدأ الغدة التناسلية في التغير استعدادا للقيام بالوظائف التناسلية، وتقل ساعات النوم بالتدريج حتى تصل إلى حوالي 10 ساعات في اليوم.

3. النمو الحركي: يبدو النمو الحركي واضحا فنجد أن الطفل يواصل حركته المستمرة ولا يستطيع أن يظل فترة طويلة في سكون فنراه يجري ويقفز ويلعب الكرة في مرحلة الطفولة المتوسطة، وينمو النشاط الحركي في الطفولة المتأخرة ويظهر ذلك من خلال الأنشطة التي يقوم بها وخاصة الأنشطة الرياضية وتزداد قوة الطفل ويستطيع القيام بأعمال لنفسه كارتداء ملابسه ورعاية أموره الشخصية، كما أن الطفل يستطيع أن يتحكم في عضلاته فيستعمل أصابعه للكتابة، كما يقوم بأعمال النجارة والرسم والأشغال اليدوية.

4. النمو الحسي: يكتسب الطفل المعلومات من العالم الخارجي عن طريق الحواس فيستعين الطفل بحواسه لإدراك الصورة بصفة متكاملة، وينمو الإدراك الحسي في هذه المرحلة فيدرك الألوان والزمن والأعداد، ويميز الحروف الهجائية ويتقن الكتابة، وتزداد دقة السمع فيساعده ذلك على النمو اللغوي والنمو الاجتماعي، وللمدرسة دور هام في هذه المرحلة في الاستعانة بالمعينات السمعية والبصرية لتنمية معلومات التلاميذ واستفادتهم في الجوانب العلمية والتحصيلية.

5. النمو الانفعالي: مقارنة بالمرحلة السابقة، تتميز هذه المرحلة بالاستقرار الانفعالي، ولذا تسمى " مرحلة الطفولة الهادئة" فالعلاقات الانفعالية التي كانت محصورة في الأسرة تتوسع وتشمل الأقران والمعلمين ورفاق اللعب، وتصبح انفعالات الطفل مقيدة غير منطلقة وتتكون اتجاهات انفعالية وعاطفية جديدة تكسب الطفل اتزانا انفعاليا ويتيح ذلك فرصة النمو والنضج الانفعالي والاجتماعي، كما نجد أن النمو العقلي يؤثر على النضج الانفعالي فيتنازل الطفل عن حاجاته الملحة ويسيطر على نوازعه ورغباته وتزداد جرأته بسبب تنوع وتعدد علاقاته الاجتماعية التي تتسم بالتفاعل والديناميكية والتي تزيد من شعوره بالأمن والثقة، ويصبح الخوف في هذه المرحلة موضوعيا كالخوف من السيارات واللصوص، أما انفعال الغيرة فنجده يغار من أقرانه الذين يتفوقون عليه أو من أخيه الأصغر، والطفل في هذه المرحلة لا يتقبل النصح والإرشاد التي تحمل المعاني المجردة بل يجب الاعتماد على موقف ملموس وتتكون القيم الخلقية عند الطفل بالتقليد (تقليد الوالدين والمعلم...).

6. النمو العقلي: أهم مظاهر النمو العقلي تتمثل في النمو الكبير الذي يطرأ على العمليات العقلية العليا ونمو الذكاء والتفكير والوصول إلى مرحلة القدرة على تكوين المفاهيم العمة والتعامل بها، فبالتحاق الطفل بالمدرسة يبدأ في اكتساب الكثير من الخبرات العقلية المعرفية والمهارات التحصيلية، ويتعلم الطفل القراءة والحساب ويطالع القصص، كل هذا يعين الطفل على النمو العقلي، فمنذ بداية هذه المرحلة يطرأ على

الطفل تطور في الملاحظة والإدراك والانتباه الذي يتزايد فيما بين السابعة والحادية عشر من العمر، وبالنسبة للتذكر نجد أن الطفل في هذه المرحلة يميل إلى حفظ وتذكر الموضوعات التي تقوم على الفهم والإدراك، بينما التفكير فيتدرج من تفكير حسي إلى تفكير مجرد، ففي نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة تبدو بوادر التفكير المنطقي والاستدلال المجرد، وأما التخيل فيتخذ اتجاها جديدا يختلف عن المرحلة السابقة حيث يصبح خيال الطفل إبداعيا واقعيا أو تركيبيا ويمكن للطفل أن يميز بين الخيال والواقع.

7. النمو اللغوي: عند التحاق الطفل بالمدرسة يكون محصوله اللغوي ما يقرب 2500 كلمة، يبدأ الطفل خلال هذه المرحلة باستخدام الجمل الطويلة، ويستخدم الطفل الأسماء، ثم الأفعال، ثم الحروف والضمائر والروابط التي تصل المعاني، وتتحدد ملامح النمو اللغوي عند الطفل في هذه المرحلة كما يلي:

أ- يتعلم الطفل القراءة عن طريق المحاولة والخطأ وأثناء ذلك يحصل على مزيد من الألفاظ والمصطلحات والتركيبات اللغوية.

ب- يستطيع الطفل أن يكون جملة من أربع أو خمس كلمات ويعبر بها تعبيرا صحيحا عن فكرة واضحة في ذهنه.

ت- إلى جانب القراءة الجهرية، هناك القراءة الصامتة، وهي أسرع إلى الفهم لذا فإنها تعتبر الأساس في التحصيل الذاتي وهي النمط المستخدم في الحياة اليومية.

ث- يستطيع الطفل أن يأتي بالمترادفات للكلمات الشائعة في بيئته وأن يميز بين الأضداد.

ج- و إلى جانب التعبير الشفوي، يوجد التعبير التحريري عندما يكون الطفل قد تعلم الكتابة، ويتحسن تعبير الطفل في هذه المهارة من ناحية دقة التعبير وسلامة تركيب اللغة واستخدام الضمائر استخداما صحيحا، وفي النصف الثاني من هذه المرحلة يمكن للطفل أن يستخدم الكلمات الدالة على المفاهيم الكلية.

ح- نجد أن البنات يحرزون تفوقا على البنين في هذه المرحلة في معظم جوانب النمو اللغوي.

ويتأثر النمو اللغوي بالجنس والذكاء وظروف البيئة والعوامل الجسمية ومستوى الطبقة الاجتماعية والاضطرابات الانفعالية إلى جانب عوامل أخرى.

8. النمو الاجتماعي: يحرز الطفل في هذه المرحلة تقدما كبيرا في الناحية الاجتماعية لأنه ينفتح على البيئة والوسط الذي يعيش فيه، فالطفل في سن 06 - 12 سنة، طفل اجتماعي بكل معاني الكلمة، لأنه يتفاعل مع ما يدور حوله، ويقبل معايير المجتمع وثقافته ويعمل بها ويحرص على ألا يأتي سلوكا يتنافى معها، لأنه يجد في ذلك تحقيقا لذاته، " ومن مظاهر النمو الاجتماعي في هذه المرحلة، الميل للاحتكاك بالكبار، اللعب، الميل لجمع الأشياء، الصداقة، الزعامة، تطور المفاهيم الدينية ".**(خليل ميخائيل معوض، 1994).**

9. النمو الديني: يكون الطفل فكرة عن ا ، ويحقق رغبة في تلبية حاجته إلى الأمن فالطفل يحب ا لأنه يطمع في أن يحقق له نفس الرغبات التي يطمع أن يحققها له الأب، والطفل في سن الثامنة تتسع دائرة معلوماته عن الدين وتتكون لديه فكرة عن تعدد الأديان، وفكرة ا في نظره امتداد لسلطة الوالدين.

ويعتمد الوالدان على عمليتي الترهيب من عقاب ا والترغيب بثواب الجنة، والدين في نظر الطفل في هذه المرحلة لا يخرج عن كونه مجموعة من العبارات يرددها دون أن تنطوي على دلالة واضحة وأدائه للعبادات تقليد ومسايرة للجماعة والألفاظ التي يرددها يكتسبها بالتلقين، ويتشبث الطفل بالشعور الديني كي يحقق الأمن و الطمأنينة.

خاتمـة:

لقد بينت بحوث ودراسات علم النفس أن النمو كل متكامل فهو يشمل كل الجوانب المكونة لشخصية الفرد بأبعادها الوراثية والفسيولوجية والجسمية والنفسية والاجتماعية والدينية منذ نشأته الأولى إلى أن يصبح طفلا ثم مراهقا ثم راشدا ثم شيخا إلى أن يتوفى.

إن معرفة مظاهر وجوانب النمو من خلال البحوث والنظريات النفسية المختلفة أمر مهم كون أن هذه البيانات على الرغم من نسبيتها إلا أنها تمكن كل القائمين على التربية العامة والخاصة من معرفة المبادئ العامة للنمو وخصائص كل مرحلة إضافة إلى فهم طبيعة النمو ومدى تناسق وتداخل وتكامل جوانبه ومن ثم أخذ هذه البيانات في الحسبان قبل الشروع في أية عملية تربوية وتعليمية.

لذلك أصبح الاهتمام بالنمو منذ مراحله الأولى أمرا ضروريا والوقوف عند خصائص ومميزات كل مرحلة وما يتبعها من تغيرات وظيفية وتكوينية لاكتشاف العقبات التي تعوق النمو السليم للطفل وتدارك المشكلات النفسية التي يمكن أن تحدث في إحدى مراحل النمو لسبب ما، وعليه فلا بد على كل من الوالدين والقائمين على العملية التعليمية والتربية الإلمام ولو بالقليل من خصائص مراحل النمو وخاصة عند الطفل.

الفصل الخامس
المرأة والعمل

الفصل الخامس: المرأة والعمل.

تمهيـد

1.تعريف العمل، المرأة العاملة

1.1. تعريف العمل

2.1. تعريف المرأة العاملة

2. مكانة المـرأة في الأديان السماوية

1.2. المرأة في اليهودية

2.2. المرأة في المسيحية

3.2. المرأة قبل الإسلام (في الجاهلية العربية)

4.2. المرأة في الإسلام

3.المـرأة والعمل

1.3. عمل المرأة في العالم

2.3. عمل المرأة في العالم الثالث

3.3. عمل المرأة في العالم العربي

4.3. عمل المرأة في الجزائر

4. تطور وضعية المرأة

1.4. العوامل المؤثرة في عمل المرأة

2.4. أثر خروج المرأة للعمل

1.2.4. أثر خروج المرأة للعمل على الأسرة

2.2.4. أثر خروج المرأة للعمل على نفسها

3.2.4. أثر خروج المرأة للعمل على أطفالها

3.4. مشكلات المرأة العاملة

خاتمـة

تمهيـد:

تلعب المرأة دورا مهما في المجتمع حيث أنها الأساس الأول في بناء البيت، ومربية الأطفال ورائدة الأجيال، كما أن دورها خارج البيت لا يقل أهمية عن دورها داخله، حيث تؤثر في المجتمع وتطوره ورفع المستوى الاقتصادي، سيما ونحن في عصر الانفجار المعرفي وعصر ثورة المعلومات الذي تمخضت عنه تغيرات إيديولوجية دفعت المرأة للمشاركة في الحياة العامة استجابة منها لهذه التغيرات رغم عظم الدور الذي تقوم به داخل بيتها برعاية أطفالها و الاهتمام بزوجها وتدبير شؤون بيتها، إلا أنها خرجت للعمل والتحقت بمعظم – إن لم نقل كل – مجالاته، حيث أنها وجدت نفسها مدفوعة للعمل بعوامل كثيرة نفسية، اجتماعية، ثقافية واقتصادية... .

إلا أن التحاق المرأة بالعمل زاد من الأعباء المناطة بها، حيث وجدت نفسها أمام تحد لقدراتها وإمكانياتها في التوفيق بين واجباتها كزوجة وأم وربة بيت، وعملها خارج البيت أو ربما الفشل، وهذا ما يعرف بصراع الأدوار، فإما أن تستجيب لرغبتها في العمل خارج البيت فتهمل شؤون بيتها وزوجها وأطفالها الذين هم في أمس الحاجة إليها في البيت، وإما أن تستجيب لنداء واجبها الأسري، ويظهر ذلك الغيابات المتكررة في العمل، والإصابات المتكررة بالضغوط النفسية وغيرها من السمات التي تعكس حالة التوتر والقلق أو الاكتئاب للمرأة العاملة.

سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى مكانة المرأة في الأديان السماوية وتطور وضعيتها وخروجها للعمل في مختلف مناطق العالم ومعرفة دوافع خروجها للعمل وأثر خروجها للعمل على نفسها و أسرتها وأبنائها، وكذا المشكلات التي تعاني منها كامرأة عاملة.

1. تعريف العمل، المرأة العاملة: قبل التطرق إلى تفاصيل هذا الفصل الخاص بالمرأة العاملة لا بد وأن نقف عند أهم المفاهيم الواردة فيه:

1.1. العمـ ـل:

العمل في اللغة هو الفعل أو المهنة، وهو النشاط المفيد الذي يقوم به صاحبه والذي يبذله في مقابل أجر مادي أو معنوي.

ويقصد بالعمل ما يعتبر منه يدويا، أو بدنيا، أو ذهنيا، سواء كان العمل حرفة حرة أو كان بأجر أو بمرتب أو بمكافأة، أو المشاركة أي المساهمة في مؤسسة تثميرية بالعمل أو الخبرة مقابل حصة في الأرباح **(حسين عبد الحميد أحمد رشوان، 1998).**

وجاء تعريف العمل في قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية على أنه: " مجهود إرادي عقلي أو بدني يتضمن التأثير على الأشياء المادية وغير المادية لتحقيق هدف اقتصادي مفيد، كما أنه وظيفة تتحقق فيها شخصية الفرد".**(أحمد زكي بدوي،1982).**

ويعرفه **عبد العزيز فهمي (د.ت):** " العمل هو أحد عناصر الإنتاج الأساسية ويطلق هذا الاصطلاح على الخدمات الإنتاجية التي تتجسد في المجهود الجسماني البشري والمهارات والقدرات العقلية التي يستطيع الإنسان تقديمها لعمليات الإنتاج المختلفة".

يعرف **إحسان محمد الحسن (2005)** العمل بأنه:" الجهد الإرادي العضلي أو العقلي الذي يبذله الإنسان لقاء أجر أو راتب معين".

يرى **إحسان محمد الحسن** من خلال هذا التعريف أن هناك شرطين أساسيين ينبغي توفرهما في العمل هما:

- أن يكون العمل إراديا، نابعا من إرادة فاعلة ورغبة في أداء العمل، دون شرط أو قيود مفروضة عليه من قوى خارجية.
- أن يكون العمل مقابل كمية من المال يحصل عليها الشخص الذي يقوم بالعمل.

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن العمل هو خدمة تتجسد في الجهود البشرية التي يبذلها الإنسان في خدمة المجموع، وقد يكون هذا العمل عضليا أو عقليا.

2.1. المرأة العاملة: المقصود بالمرأة العاملة ليس تلك المرأة الماكثة بالبيت التي تدير الأعمال المنزلية وكل ما يتعلق بالمنزل وتربية الأطفال وإنما تعني المرأة التي تعمل خارج البيت. **(** ***FAROUK Benatia*, 1970)**.

بينما تعرف **سميرة شند (2000)** الأم العاملة بأنها: "الزوجة المنجبة التي تؤدي عملا منتظما مشروعا خارج المنزل وتتقاضى عنه أجرا، وترتبط بمواعيد عمل محددة وتقوم بأدوار الزوجة، الأم، مديرة منزل، على أن يقيم معها أحد أبنائها على الأقل".

نستخلص من هذه التعاريف أن الأعمال التي تؤديها المرأة في المنزل لا تدخل في إطاره على الرغم من أنها تبذل جهدا ووقتا كبيرين لإنجازها إلى جانب وظيفتها البيولوجية ووظيفة الأمومة التي تتطلب عناية فائقة لتنشئة وتربية الأطفال.ونقصد في دراستنا بالأم العاملة تلك التي لها أطفال وتؤدي خارج البيت عملا مهنيا، عقليا أو بدنيا، مقابل أجر.

2. مكانة المرأة في الأديان السماوية: إن واقع المرأة في أي مجتمع يشكل معيارا فعليا للحكم على درجة النمو الحقيقية لهذا المجتمع وارتقائه، فحدود تقدم المجتمع هي نفسها درجة تقدم المرأة فيه. لذلك فقد اهتمت كل الأديان السماوية بوضعية المرأة في المجتمع وحث على احترامها وتقديرها، وفيما يلي سنعرض وضعية ومكانة المرأة في هذه الأديان.

1.2. المرأة في الديانة اليهودية:

تعتبر المرأة عند اليهود قاصرة، وهي هي بمثابة الخادمة، والزواج في الديانة اليهودية صفقة شراء تكون به مملوكة ويكون زوجها سيدها المطلق وهي كالقاصر والصبي والمجنون. (**فوزية عبد العالي البرعصي، 2006**).

لقد عانت المرأة في ملة بني إسرائيل من الذل والهوان والتحقير، حيث أنزلت منزلة الخدم، وكانت تباع وتشترى وهي دون مرتبة أخيها، وليس لها الحق في الميراث، إذا كان لها إخوة ذكور، وكانت مجرد متاع، ولا تستشـار عنـد زواجهـا، وللزوج أن يرث زوجته وليس لها أن ترثه، ويحصل الرجل على كل ما تملكه لمرأة من موارد، وليس لها أن تشكو زوجها إذا زنا مع أخرى في المسكن الذي يقيمان فيه، ولا تحتفظ المرأة اليهودية بنسبها إلى عائلتها بعد زواجها بل تنسب إلى زوجها (**محمد سيد فهمي، 2004**)، ولعل الكلمات التي كانت ترددها أغلب الجماعات اليهودية لأكبر دليل على احتقار المرأة وتجريدها من حقوقها كإنسان، حيث كان الناس يرددون في صلاتهم اليومية في الصباح عبارة :" أشكرك يا إلهي، لأنك لم تخلقني امرأة " **(*JANINE Gdalia*,1995).**

2.2. المرأة في الشريعة المسيحية:

أخذت المرأة بعض حقوقها الاجتماعية والاقتصادية اعتمادا على تعاليم الدين المسيحي الروحية والخلقية، فقد دعا السيد المسيح عليه السلام إلى المساواة بين البشر لا فرق بين ذكر وأنثى، وكان عليه السلام برا بالنساء عطوفا عليهن، ومع هذا ظلت أوربا المسيحية كما كانت أوربا الوثنية تزدري المرأة شر ازدراء (**حسين عبد الحميد رشوان، 1998**).

و حسب **محمد سيد فهمي (2004)** فإن المسيح عليه السلام قد أظهر اهتمامه بالمرأة وكرامتها، إذ جعل كل من الزوج والزوجة عليهما التزامات متساوية في العلاقات الزوجية، وحرر النساء وجعلهن يعشن حياتهن كنساء و أن يقبلهن المجتمع كما هن باعتبارهن كائنات بشرية كاملة، و كان المسيح عليه السلام يكرم أمه و يحسن إليها و كان علاقته بها علاقة البر و الرحمة مما شجع أتباعه على السير على هداه و إعطاء المرأة بصورة عامة بعض حريتها المفقودة و تقديرها و احترامها.

3.2. المرأة في الجاهلية العربية:

كان للمرأة العربية في العصر الجاهلي مكانة لم تكن تتمتع بها المرأة عند الرومان، فقد كانت آلهة العرب و أصنامهم تسمى بأسماء الإناث كاللات و العزة و مناة و غيرها، و كان الشعر العربي الجاهلي يهيم بالمرأة و يمجدها و يفاخر بها و بحمايتها و الذود عنها، و المرأة موضع شرف العربي و فخره.

و كانت المرأة في العصر الجاهلي تتمتع ببعض الحرية الناتجة عن الثقة في سلوكها الاجتماعي، مما خولها حق المساهمة في النشاطات الحربية و العسكرية التي جسدت مدى شجاعتها (**حسين عبد الحميد رشوان، 1998**).

غير أن العرب، و إن كانت هذه نظرتهم للمرأة، إلا أنها كانت تخضع لسلطة أبيها أو لزوجها خضوعا مطلقا، كما كان المجتمع الجاهلي يعاني من وأد البنات و كانوا لا يورثونهن و يتصرفون في شؤونهن كما يريدون، و ترجع كراهية الرجل الجاهلي للمرأة إلى التقاليد البالية و الفقر و الحاجة.

و يميز العرف الجاهلي و القوانين الاجتماعية له بين المرأة الحرة و المرأة الأمة (غير الحرة)، الأولى التي تتمتع و توضع في إطار عقود الزواج تحت قانون الحسب و النسب، و الثانية هي ملك لسيدها، هذا التمييز يتضح من خلال اختلاف أصناف الزواج، و لكن عموما المرأة العربية في هذه المرحلة سواء كانت حرة أو أمة في عقد الزواج تعتبر كقيمة تجارية و في العلاقات الاجتماعية هي ملك للرجل، هذا الملك أو هذه السلعة يتم التعامل بها و تستثمر كقيمة لمبادلة تجارية، و تستعمل في عقود الزواج (***TAIBI Mohamed*, 2004**).

4.2. المرأة في الشريعة الإسلامية:

لقد وضع الإسلام المرأة في مكانها الصحيح حيث منحها حقوقها الإنسانية و المدنية و الاقتصادية، و لقد بلغت المرأة المسلمة بفضل المبادئ التي أتى بها الإسلام مكانة عظمى، و أصبحت لا تختلف عن الرجل فيما عدى الاختلافات الفيزيقية بين الذكر و الأنثى، و المسؤوليات التي تبقى دائما على عاتق الرجل و رفع الإسلام مقام المرأة، و أقر لها حقوقا و جعل لهل شأنا ملحوظا في الحياة و الشؤون العامة، بل و أجاز لها تولية مناصب الإدارة و القضاء، و اشتركت في الجهاد و الحروب، و تولت في بعض الأحيان مركز الصدارة و التوجيه.(**حسين عبد الحميد رشوان، 1998**).

و العمل في الشريعة الإسلامية فريضة على كل مسلم و مسلمة، حيث جاء في القرآن الكريم قوله تعالى: " **من عمل صا ا من ذكر أو أنثى و هو مؤمن فلنحيينه حياة طيبة، و لنجزينهم أجرهم بأحسن ما كانوا يعملون".** وقوله تعا :"**ومن يعمل من الصا ات من ذكر أو أنثى وهو مؤمن فأولئك يدخلون ا نة ولا يظلمون نق ا" (النساء، 124)** وكانت المرأة في الإسلام تداوي الجرحى والمرضى وتغزل وتنسج وترعى الإبل والماشية.

وقد شرع الإسلام للمرأة دستورا هو حريتها في اختيار الزوج، فرضاها هو شرط لصحة الزواج، وقد أعطى الإسلام المرأة حقوقا كثيرة بعد أن كانت مهضومة الحق في الجاهلية، لقد منحها الإسلام حقها في الميراث والتملك، وحقها في الصداق، وجعل لها أهليتها في التعاقد، وفي إجراء العقود من بيع أو شراء أو رهن أو هبة أو وصية، كما سوى الإسلام بين الرجل والمرأة في شؤون المسؤولية والجزاء والثواب والعقاب، وأعطى الإسلام المرأة الحق في التعلم والثقافة، وأباح لها أن تتعلم العلم والأدب، بل إنه يوجب عليها ما يتصل بأمور الدين لتقف على معرفة الأحكام، ولتحسن القيام بالعبادات وسائر الوظائف في الحياة (**محمد سيد فهمي، 2004).**

كما أن الإسلام يقرر حق المرأة في العمل لقوله تعالى:" **للرجال نصيب مما اكتسبوا وللنساء نصيب مما اكتسبن"(النساء، 32)،** والعمل هو وسيلة الاكتساب، ولقد كانت النساء في عهد رسول ا صلى ا عليه وسلم يخرجن لقضاء حوائجهن.

و اعتبر الإسلام المرأة كائنا مستقلا وليست مجرد تابع للرجل وأضفى عليها من الحقوق والواجبات ما لم تحظ به المرأة في العصور الحديثة، فكان لها مطلق التصرف بما تملك بدون وساطة (**مصطفى الخشاب، 1985)**

لقد أحدث الإسلام تغيرات عميقة في أنماط التفكير وفي بنيات المجتمع، فالرسول صلى ا عليه وسلم أحدث تطورا ملموسا إزاء وضعية المرأة رغم الشديدة التي لقيها

من مجتمعه نتيجة أنماط التفكير السائدة في العصر الجاهلي **(*Abderrahmane LAMCHICHI*. 1995).**

و مع ذلك تبقى المرأة في المجتمعات العربية تعاني من بعض العقليات البالية، فمثلا في بعض المجتمعات لا يسمح للمرأة بقيادة السيارة والانتخاب ولا تشاور عند تزويجها.

3. المرأة و العمل:

لم تعد صورة المرأة ترتبط في الأذهان بدورها كأم وزوجة وربة بيت فحسب، فقد اقتحمت المرأة جميع ميادين العمل لتشارك الرجل في أغلب المهن وتتفوق عليه أحيانا، بمرتبتها أو بدخلها، وكان لموجة التحرر النسائية الدور الأكبر في رفع المرأة إلى أعلى الرتب بحيث أصبح احتكار الرجل لبعض المناصب مستحيلا خاصة بعدما "أتيح للمرأة نظريا وعمليا أن تتعلم وأن تعمل وأن تستقل اقتصاديا وأن تتمسك بعملها وأن تشارك في مسؤولية رعاية الأسرة داخليـا وخارجيــا، ومـا أتاحتـه الأدوات التكنولوجية من إمكانيات استطاعت المرأة عن طريقها أن تجد من الوقت ما تستغله إما في نشاط إنتاجي داخل الأسرة أو عمل له طابع اقتصادي خارجها".**(سناء الخولي، 1984).**

إن التحاق المرأة بالعمل وحصولها على الفرص المساوية للرجل في التعليم والوظيفة كان من أهم آثار التكنولوجيا المباشرة على الأسرة.

1.3. عمل المرأة في العالم:

كانت الحركة النسائية في ظل النظام الرأسمالية – في أمريكا وأوربا أساسا- كفاحا للحصول على حق المرأة في التصويت، ثم تلا ذلك مطالبة العمال بظروف أفضل وأجور أعلى للعمل في الصناعة من ناحية أخرى، فقد ارتبط تحرير المرأة في المجتمع الاشتراكي بالمذهب الماركسي الذي يهدف إلى القضاء على جميع صور العبودية والسيطرة وبذلك فإن " الزواج بين الحركة النسائية والماركسية" في الدول الاشتراكية قد ساعد على الترويج لقضية تشغيل المرأة وتوفير ظروف أفضل للعمل. **(فيتينو بيكيلي، 2001)** ويجب الإشارة إلى أن استجابة بعض القيادات الاشتراكية لقضية المرأة قد أثار إعجاب الحركة النسائية في الغرب التي علقت آمالها في التحرير على النظام الماركسي.

لقد اختلف وضع المرأة من مجتمع لآخر عبر التاريخ، وقد لعبت الثورة الصناعية دورا كبيرا في إحداث التغيرات الاجتماعية التي أدت إلى نهضة المرأة، وكان لظهور الرأسمالية الصناعية آثارا كبيرة على المرأة في مختلف الطبقات الاقتصادية.**(كاميليا إبراهيم عبد الفتاح،1984)،** وأول مناداة لعمل المرأة العملية الإنتاجية ووقوفها بجانب الرجل في أوروبا كان في عام 1780 و1790، إذ كانت دعوة منظمة بشكل محبك ودقيق، ثم نضجت ثمارها في العقد الخامس من القرن الثامن عشر (1850)، بعدها ازدادت بشكل ملحوظ فتشكلت حركات نسوية تحررية فاعلة.**(حسين عبد الحميد رشوان،1998).**

لقد سمح التصنيع للمرأة المساهمة في التطور الاقتصادي لبلادها ومن جانب آخر في تطوره الاجتماعي والثقافي. و استطاعت النساء أن يكتسبن بعض حقوقهن ويشغلن – بفضل مثابرتهن ونضالهن – مناصب حكومية، ففي وقت مضى كانت بعض

المناصب محتكرة من طرف الرجال، ولكن بوقوع عدة أحداث في العالم والتطورات المصاحبة لذلك أثر ذلك على المرأة والمناصب التي تشغلها، أما فيما يخص الإحصائيات التي تتعلق بالمناصب التي شغلتها المرأة في سنة 1960 فتتمثل فيما يلي: 39.4 % في فيلندا ، 30.9 % في الدانمرك ، 29.7 % في السويد ، 22.9 % في النرويج. (*Farouk Benatia, 1970*).

و قد أدى خروج المرأة لميدان العمل إلى تحقيقها بعض المكاسب في مختلف البلدان التي أمكنها فيها مزاولة هذا النوع من النشاط فقد ارتفعت مكانة المرأة عاليا في الخمسين سنة الأخيرة في معظم الدول وتعمل على مستوى العالم 27 امرأة من كل 100 امرأة، وتكون النساء ثلث القوة العاملة في العالم، ولكن يختلف عدد النساء العاملات من بلد لأخر بحسب الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية من دولة إلى أخرى.**(حسين عبد الحميد رشوان،1998).**

و كانت المرأة العازبة أسبق من غيرها في بدء حياة الكفاح لنيل الحقوق والبحث عن أفضل سلاح تتحصن به في كفاحها فلم تجد خيرا كمن العمل فهو أمضى سلاح يقوي عزمها في النضال، وقد برزت صور هذا الكفاح بشكل ملموس في القرون الوسطى **(مصطفى الخشاب، 1985).**

أما في أمريكا فقد كانت معركة طويلة الأمد، فلم يكن للمرأة حق ممارسة أي نشاط إلا الأمومة والزوجية، وقد عانى قادة الحركة النسائية كثيرا، وذلك لأن المعارضة من النساء أنفسهن وخاصة اللواتي كن سعيدات في الزواج. **(كاميليا عبد الفتاح، 1984).** وأثناء الحرب العالمية الأولى أدى ضغط إنتاج الحرب، ونقص عمالة الصناعة إلى الضرورة الملحة إلى عمالة المرأة وقيامها بالمسؤوليات التي يقوم بها الرجال.

و قد أنشئت في الولايات المتحدة لجان قومية تقوم ببحث الأدوار المتغيرة في النساء، وكانت اللجنة الأولى تحت رعاية الرئيس جون كنيدي، قامت هذه اللجنة بإعداد تشريعات تحمي النساء العاملات، وربطت بين عمالة المرأة ومكانتها.**(حسين عبد الحميد رشوان، 1998).**

و في انجلترا، كانت المرأة الإنجليزية أسبق نساء العالم الحديث في الحصول على كثير من حقوقها، مثل حق الانتخاب في المجالس البلدية، وفي المجتمعات، والهيئات العامة،وشغل الوظائف المتواضعة أولا ثم الوظائف الأساسية وأخيرا التمثيل البرلماني. **(مصطفى الخشاب، 1985).**

و لقد أدى الانقلاب الصناعي في أواخر القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر إلى تغييرات جوهرية بالنسبة لعمالة المرأة على وجه الخصوص، الأمر الذي مهد لدخول المرأة لميدان العمل الصناعي بأعداد هائلة، وأقيمت المصانع خارج نطاق البيت وعملت كثير من النساء مقابل أجر.

" شجعت المرأة في إنجلترا خلال الحرب على مغادرة منزلها للعمل في المصانع والمكاتب لتحل محل الرجل الغائب بيد أنه بمجرد انتهاء الحرب وعودة الرجال، بذل جهد كبير لإغراء المرأة على العودة إلى المنزل فأخذ كبـار المسؤوليـن و رجال الدين يشيدون بفضائل المرأة الزوجة والأم، بينما أكد علماء النفس على حاجة الطفل الحاسمة إلى أم تتفرغ له". **(أمال رسام، 1984)**

أما في ألمانيا فقد ظلت الفكرة السائدة قبل عام 1914 أن نشاط المرأة الطبيعي هو المنزل و الأطفال والكنيسة، حتى جاءت الحرب العالمية فجذبت النساء إلى أعمال كثيرة، ومن هنا طالبن بحقوقهن وركزن الاهتمام من أجل حماية المرأة والطفل.

و في فرنسا ساهمت المرأة في نواحي متعددة، ويرجع هذا إلى الحرب العالمية الأولى، حيث اشتركت النساء والبنات في كل عمل حتى ينضم الرجال إلى الجيش، وعلى ذلك فقد صممن أن يتولين أمر مكاسبهن وخاصة حين فقدن الغالبية منهن الأمل في الزواج وذلك لنقص ما يقرب من مليوني رجل.**(كاميليا عبد الفتاح،1984).**

وفيما يخص البلدان الاشتراكية، فالصين الشعبية مثلا حققت تغيرات جذرية في الأنظمة العائلية، الأخلاق والعادات، حيث نجد في ميدان التربية في عام 1959 من بين الطلبة الجامعيين 280.000 مهندس نجد 17 % نساء، 119.000 في التعليم العادي، 24 % نساء، 77.000 طالب في الطب نجد 40 % نساء، ومجموع النساء المسجلات في مدرسة التعليم للمدى الطويل ارتفع إلى 23 % سنة 1958.**(*Farouk Benatia*, 1970).**

أما في روسيا فقد ارتفعت مكانة المرأة في وقت ما، ثم نزلت إلى الأعماق ثم أخذت مكانتها ترتفع من جديد، ففي وقت الوثنية تساوت المرأة مع الرجل في القانون والعرف، واشتركا كذلك في القتال وحصلان على وظائف عالية و حين حدثت ضغوط خارجية كالغزو أزيلت الحرية و المساواة بعيدا وأعطيت الأولوية للرجال بعد العودة من الحرب، و مع ذلك فقد ظهرت المرأة من جديد بعد الثورة ديسمبر **1825** وأخذت نصبها الكامل من المسؤولية و بدأت أعداد النساء في الإنتاج و الأعمال الأخرى تزداد، وقد أقامت الثورة البلشفية **1917** مساواة تامة بين الجنسين .

و إذا ما نظرنا إلى القرى الأفريقية فإننا نجد أن المرأة تقوم بأكثر من 70% من الغذاء ، ومع ذلك فإن برامج الإرشاد توجه أساسا للرجل و تشير تقارير الأمم المتحدة إلى أن 15% من النساء توجه لهن برامج تعليمية غير رسمية في مجال الزراعة في مقابل 85% من الرجال توجه إليهم مثل هذه البرامج، و على الرغم من أنه في دول الصحراء الأفريقية تكون مسؤولة عن عملية تصنيع الغذاء، إلا أنه عند ما يكون هناك

تكنولوجيا حديثة تساعد على تحسين المهارة و الأداء فإنها توجه مباشرة إلى الرجل ، كما أن أعباء العمل الذي تؤديه المرأة غالبا مالا يؤخذ بعيد الاعتبار، و لذلك فإن برامج التنمية كثيرا ما تؤدي إلى تدهور صحة المرأة، وتزيد من صعوبة ظروف عملها (**حسين عبد الحميد رشوان، 1998**).

2.3.عمل المرأة في العالم الثالث :

مع تنامي حركات التحرر في مجتمعات العالم الثالث (إفريقيا**،** أسيا، أمريكا اللاتينية) في النصف الثاني من القرن العشرين، وحصولها على الاستقلال السياسي، أصبحت مطالبة بتحقيق قفزة نوعية في نماذج حياة شعوبها، فتزايد الاهتمام بقضايا التنمية، إلا أن التنمية التنموية المطبقة أثبتت فشلها بالخروج بالدول المتخلفة من مأزق التنمية.

ومع إعلان الأمم المتحدة للعقد العالمي الأول للمرأة **(1975.1985)** طرح موضوع المرأة و التنمية لكي يتناول دور المرأة في تنمية مجتمعات العالم الثالث مما أدى لظهور العديد من الدراسات على مجتمعات العالم الثالث لتوفر المعلومات التي توضح المشاركة الاجتماعية والسياسية للمرأة في هـذه المجتمعـات من أجـل تحقيق التنمية، و ظهرت نظرية المساواة بين الجنسين التي تبنتها المجتمعات الغربية، وحاولت المرأة جاهدة في الحصول على حقوقيه الاجتماعية والسياسية **(محمد سيد فهمي،2004).**

كما أن الإيديولوجيا تلعب دورا هاما في التركيب الاجتماعي وفي عملية وفي عملية خضوع المرأة، فالأسرة والمجتمع ووسائل الإعلام والمؤسسات كلها تعكس معايير إيديولوجية سائدة، لذلك فإن المرأة في العديد من بلدان العلم الثالث ما زالت على الصورة التي كـانت عليها منذ القدم، لـم تتطـور سوى تطـور ضئيل لأن هذه

المجتمعات بقيت رهن القوالب القديمة، وإذا كان بعض أفراد هذه المجتمعات قد وصلوا إلى أعلى مناصب السلطة، وإذا كانت قد أقيمت صناعات كبرى، فإن هذا لم يغير بنية هذه المجتمعات التغيير الشامل، حيث بقيت العلاقات الاجتماعية والأساطير القديمة وبنيات الأسرة القديم هو الغالب السائد.

3.3. عمل المرأة في العالم العربي:

شهدت الأقطار العربية تطورات ملموسة بالرغم من الأوضاع الراهنة المتردية فيما يتعلق بتوفير الخدمات والمرافق الأساسية، كما جرت تحولات في البنى الهيكلية لاقتصاديات البلدان العربية ولم تجر هذه التطورات إلا بمساهمة جميع فئات المجتمع نساء ورجالا، فهناك زيادة في مساهمة المرأة العربية في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، إلا أن هذه المساهمة ليست كافية حيث تتراوح بين 10 % و15% من إجمالي قوة العمل **(مريم سليم وآخرون، 2004)**، لقد لقيت المرأة العربية اهتماما متميزا لإسهامها الفعال في إنجاز خطط التنمية وشهدت العقود الأخيرة من هذا القرن كثير من الدول العربية ومؤسسات العمل العربي المشترك بتزايد اهتمامها بأوضاع المرأة.

فعلى صعيد جامعة الدول العربية أنشئت إدارة خاصة بشؤون المرأة والأسرة، وقد عمدت معظم الدول العربية إلى تشجيع إقامة اتحادات نسائية وجمعيات تعنى وتهتم بشؤون المرأة، كما تأسست إدارات مثيلة في معظم وزارات الشؤون الاجتماعية **(محمد سيد فهمي،2004)**.

كما عملت منظمة العمل العربية على تنسيق التشريعات ووضع اتفاقيات عربية للعمل مثل الاتفاقية رقم (1) عام 1966 التي تتعلق بمستويات العمل وتضمنت أحكاما

خاصة بحماية النساء العاملات. والاتفاقية رقم (3) تتعلق بالحد الأدنى للضمان الاجتماعي والتأمين الصحي، كما خصصت مواد منها للمرأة العاملة ورعايتها الصحية أثناء الحمل والولادة وبعدها. (**فوزية العطية، 1983**).

واهتمت المنظمات والمؤسسات الرسمية وشبه الرسمية في المجتمع العربي بالمرأة ودورها في عملية التغير الاجتماعي حيث رسمت استراتيجية العمل بالوطن العربي، "ولقد جاء في وثائق حقوق الإنسان المتعلقة بالمرأة: الوثيقة رقم (1) المادة (10) البند(2) : بغية منع التمييز ضد المرأة بسبب الزواج أو الحمل وكفالة حقها الفعلي في العمل، تتخذ التدابير اللازمة لمنع فصلها في حالة الزواج أو الحمل، ولإعطائها إجازة أمومة مأجورة مع ضمان عودتها إلى عملها السابق ولتوفير الخدمات الاجتماعية اللازمة لها بما في ذلك خدمات الحضانة". **(وائل أنور بندق،2004)**.

وتتراوح نسبة النساء المشاركات في قوة العمل من مجموع النساء في البلدان العربية بين 02 % في كل من قطر والإمارات العربية المتحدة و22 % في لبنان، وترتفع هذه النسبة لتصل إلى 29 % في الأقطار العربية الزراعية كالصومال وموريتانيا **(مريم سليم وآخرون،2004)** وتعود أسباب صغر حجم القوة العاملة في دول الخليج إلى صغر عمر السكان (القوة العاملة) وكذلك التوسع في التعليم الثانوي والجامعي مما أدى بشكل مباشر إلى حجب أعداد كبيرة من السكان عن المساهمة فـي القوة العاملة المنتجة وأيضا تقييد عمل المرأة في الخليج بمجالات محدودة مثل التعليم والتمريض والسكرتارية إلى جانب بعض الأعمال في المنظمات النسائية **(منيرة فخرو، 1997)**.

لقد نصت معظم الدساتير في الدول العربية على الاعتراف بجميع حقوق المرأة ومساواتها بالرجل إلا أنه يلاحظ أن هذه الدساتير لم تكن في معظمها وليدة نضال شعبي من الرجال والنساء، وإنما وضعها رجال القانون بالاتفاق مع النظـم الحاكمـة،

ونصوص هذه الدساتير استرشدت في كثير منها بالشريعة الإسلامية وبالدساتير الغربية وبالاتفاقات الدولية وميثاق الأمم المتحدة وميثاق جامعة الدول العربية وقد أكدت أن المواطنين والمواطنات يتمتعون بحقوق متساوية بلا أي تمييز بسبب الجنس، وبالرغم من مثالية هذه الدساتير إلا أننا نجد فجوة بين ما جاء في هده الدساتير وما هو مطبق بالفعل ونتجت هذه الفجوة بسبب تضارب القوانين وتعددها وعدم التزامها بالضرورة.

إضافة إلى ذلك لم يكن لدى المرأة العربية الوعي الكافي بحقوقها وواجباتها الشرعية والقانونية حتى يمكن أن تكافح من أجلها، كما أن المجتمعات العربية تجاهلت حقوق المرأة وأدوارها الحديثة في المجتمع وما يمكن أن تؤديه من دور إيجابي في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ومع هذا فإن الاحتكاك مع الدول والمؤتمرات الدولية وتوقيع معظم الدول العربية على الاتفاقيات الدولية التي تساوي بين الرجل والمرأة قد أدى إلى تزايد الوعي بإعطاء حيز لحقوق المرأة **(محمد سيد فهمي،2004).**

وفيما يلي عرض لوضعية المرأة في بعض الدول العربية حسب **أمال رسام (1984)**:

- **الكويت:** تحتل الكويت اليوم الصدارة فيما يتعلق بتعليم المرأة حيث تشير الإحصائيات إلى تساوي نسبة الصبيان والفتيات في التعليم من مرحلة الروضة إلى المرحلة الجامعية، وقد زاولت المرأة في الكويت مهنة التدريس منذ 1937، وفيما يتعلق بمساهمة المرأة في القوة العاملة في عام 1961 بلغت نسبة القوة العاملة النسوية 0.5 % وفي عام 1970 بلغت 6.9 % وفي عام 1975 بلغت 8.1 % ، "وتشير الإحصاءات الاجتماعية في الكويت لسنة 2002 إلى أن نسبة النساء العاملات إلى الرجال قد وصلت إلى 18.7 % سنة 2000". **(إحسان محمد الحسن، 2008)**، وعمل المرأة الكويتية لا يكون من أجل سد نقص ولا من أجل المنافع الاقتصادية لكنها تعمـل

لملء الفراغ في الفترة ما بين تخرجها وزواجها أو لكي تظهر بمظهر المرأة العصرية أو نظرا لتوفير البديلات العاملات غير الكويتيات.

- **البحرين:** بدأ تعليم النساء بالمناطق الحضرية عام 1928 ، وقد أنشئت المدرسة الثانوية الأولى للإناث بالبحرين سنة 1951، وفي مجال العمل لم تشترك المرأة بصورة فعالة في القوة العاملة (قطاع العمال المأجورين) إلا بعد أن منحت فرصة التعليم ثم العمل بمهنة التدريس، ثم في مهنة التمريض وخلال الفترة من 1965 إلى 1971 ارتفع عدد النساء العاملات من 955 إلى 1848 وفي عام 1971 كانت نسبة النساء في الفئة العاملة 5 % من مجموع النساء، بينما تراوحت نسبتهن في 1975 بين 7.1 % و10 %، وقد ارتفعت نسبة النساء العاملات سنة 2000 إلى %25.8 .

- **المملكة العربية السعودية:** يعتبر تعليم الفتيات بمثابة ظاهرة جديدة نسبيا في المملكة العربية السعودية، حيث لم يبدأ تعليم الفتيات بصورة رسمية إلا عام 1960، ولقد استهدفت سياسة تعليم المرأة تدريبها لتكون سيدة منزل وأما كفؤا الأمر الذي ترتب عليه حرمان الفتيات نوعا ما من التعليم، وبالنسبة لمشاركة المرأة في العمل فمازالت ضئيلة فلم تمثل في 1975 إلا 2.6 % من القوة العاملة، بيمنا بلغت في مجال الزراعة 50 % ، ويشارك السعوديون في القوة العاملة بنسبة 32 % ليس للإناث فيها إلا 2.5 % ، صنف 95.8 % منهن تحت بند الأعمال المنزلية، والسبب راجع إلى أنه لا يسمح للمرأة بتعاطي أي عمل مهما كان نوعه.

- **الإمارات العربية المتحدة:** كان التعليم تقليديا حتى عام 1953 كما كان بصورة أساسية تعليما دينيا بالكتاب ووصل عدد المدارس في 1964 – 1965 إلى 31 مدرسة، خصصت اثنتان منها للإناث، وبعد سنة 1971 عمدت الحكومة إلى تشجيع التعليم العالي، فقد منحت المنح الدراسية العديدة للطلبة من الإناث لمواصلة الدراسات

العالية، وقد أنشئت عدة مراكز اجتماعية من بينها مشروع مجمع يستهدف بصورة أساسية تدريب المرأة على الحرف اليدوية التي تتطلب مهارة القيام بالبرامج التعليمية والإعلامية ذات الصلة باحتياجاتها ومسؤولياتها.

وبالنسبة للعمل فهناك عاملان رئيسيان يمنعان المرأة من المشاركة الفعلية في القوة العاملة:

- العامل الاجتماعي: ويكمن في التقاليد المتوارثة والمعوقات المجتمعية لحرية المرأة في السعي إلى العمل.

- العامل الاقتصادي: يتمثل في أن المرأة المتعلمة لا سيما المرأة المتزوجة لا تحتاج إلى المال والهدف من تعليم المرأة هو النهوض بمركزها الاجتماعي وليس تأمين الوظيفة لها.

و تشكل النساء 5.8 % من القوة العاملة في 1975.

وقد انخفض معدل الأمية من النساء انخفاضا كبيرا في السنوات الأخيرة، بينما مازال معدل الأمية بين النساء مرتفعا في كل من عمان وقطر ويعتبر هذا بمثابة مؤشر إلى أن تعليم الإناث في هذين البلدين مازال في مراحله الأولى، وتعتبر حالة المرأة العاملة في قطر مطابقة لحالتها في دولة الإمارات العربية المتحدة، وقد وصلت نسبة الإناث العاملات إلى القوة العاملة عام 1975 إلى 2.7 % ، وتعتبر عمان البلد الوحيد في المنطقة مما وصلت فيه القوة العاملة من الإناث في 1970 إلى 78 %.

ويمكننا القول إن النظرة للمرأة في المجتمع العربي بشكل عام تتأرجح بين ثلاثة اتجاهات:

* **الاتجاه الأول :** هو الاتجاه التقليدي المحافظ الذي يرى في المرأة الكائن الضعيف جسما وعقلا والذي يحصر وظيفة المرأة في تأدية غرض أساسي واحد وهو الزوجية بمفهومها الخضوعي والأمومة بمفهومها التوالدي الرعوي، ويحال التقليديون موقفهم بتعاليم الدين ويرون في اختلاط المرأة وعملها خارج المنزل العيب والعار وفساد الأخلاق، ولكن هؤلاء لا يعترضون على مساهمة المرأة العاملة في الريف رغم قسوة عملها وهذا ما يثبت أن تمسكهم بموقفهم لا يرجع إلى أسباب دينية أصيلة إنما مرده التشبث بالتقاليد والرغبة في امتلاك المرأة والسيطرة عليها.

* **الاتجاه الثاني:** ويمثل فكرة الغالبية من الرجال والنساء وهو يتسم بنظرة متحررة نسبيا دون أن يكون ذلك معارضا للتقاليد المستقرة مع إبقاء المرأة منسوبة للرجل ومحتاجة إلى رعايته سواء كان أبا أم زوجا أم أخا، ويعترف أصحاب هذا الاتجاه للمرأة بحق العمل ولكن في نطاق وظائف معينة تنسجم وطبيعة المرأة مثل التعليم والتمريض والخياطة وما شابه، فعمل المرأة مقبول ومرغوب فيه لكونه يساعد على زيادة دخل الأسرة وتحسين أحوالها ولا يرى فيه خلقا لكيان مستقل يحرر المرأة تحررا كاملا ويساويها في علاقتها مع الرجل.

- **الاتجاه الثالث:** وهو الاتجاه المتحرر المتفتح والذي يساوي بين الحقوق والواجبات للمرأة والرجل في جميع المجالات ويرى في المرأة الإنسان القادر على العمل والإبداع وممارسة الحرية وتحمل مسؤولياتها دون أن يشكل ذلك تهديدا للرجل، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن تخلف المجتمع العربي يعود لانعدام حرية المرأة وجهلها وعدم اطمئنانها على مستقبلها لكونها عضو غير فعال ومنتج في المجتمع، ويطالب هؤلاء بفتح الأبواب أمام المرأة في التعليم والتدريب والعمل بمختلف أنواعه.

هذه الاتجاهات الثلاثة ظهرت من خلال الدراسات و المسوحات التي أجريت في بلدان المنطقة المختلفة.**(مريم سليم وآخرون،2004).**

إن المكانة المعاصرة التي شغلتها المرأة في كافة الميادين يمكن النظر إليها بوصفها نتاجا للتغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي شهدتها الأقطار العربية في الحقبة الأخيرة، كما أثرت في دور المرأة الفلسفات المعاصرة والتيارات الحضارية والسياسية والنفسية التي انبثقت عنها هذه الفلسفات، ولقد ترتب عن هذه المكانة للمرأة في بناء المجتمع المعاصر نتائج بالغة الأهمية انعكست على مختلف مكونات بناء المجتمع وعلى طبيعة العلاقة بين الجنسين ونوعية هذه العلاقة ومداها، ولعل ذلك يفسر الاهتمام الواضح من جانب الهيئات السياسية والأكاديمية التي تحاول تفسير العلاقة بين المرأة والمجتمع من زوايا متعددة.

4.3.عمل المرأة في الجزائر:

تشكل النساء بالجزائر قوة ديمغرافية ضاغطة جدا إذ يمثلن زهاء نصف العدد الإجمالي للسكان بما مجموعه 14 مليون و 445 ألف امرأة (49.5%) وفق الإحصاءات الرسمية للسكان بالجزائر، غير أن الآراء اختلفت حول حضور المرأة في ميدان العمل، فهناك من يرى أن هذه القوة الديمغرافية للنساء لا يوازيها حضور بارز لهن مثلما الأمر في أغلب الدول العربية على الساحة السياسية والاقتصادية والاجتماعية وتعكس ذلك الأرقام التي كشفت عنها إحدى أوراق العمل التي قدمت خلال ورشة العمل في الوطن العربي في مارس 2002، هذه الورقة أشارت إلى أن عدد النساء العاملات في الجزائر لا يتجاوز 697 ألف و283 امرأة فضلا عن أن عدد النساء اللائي يشغلن مناصب عليا في الدولة لا يتجاوز 108 وفق إحصائيات 1995 في حين أن بعض المصادر الأخرى تشير إلى أن المرأة الجزائرية تحضى باهتمام خاص في السياسة العامة للدولة، وهذا في جميع المراحل التاريخية للجزائـر المستقلة لما لها من أهمية قصوى كونها العنصر الأساسي في استقرار المجتمع، وهو ما تجسد فعليا في لنظم القانونية سارية المفعول ما سمح لها بالحصول على جميع الحقوق التي يحضى بها الرجل وهذا ما تعكسه بعض المؤشرات الرقمية التي نوردها فيما يلي:

فحسب آخر الإحصائيات بلغ العدد الإجمالي للمحاميات بالجزائر 2940 من ضمن 7991 محام أي بنسبة 27 % بينما تصل نسبة السيدات في القضاء 33 % بما يعادل 849 من ضمن 2800 قاض، كما بلغ تواجد المرأة في الوظيفة العمومية 408 آلاف امرأة بنسبة 4.27 % في ديسمبر 2003 كما عرفت المرأة الجزائرية الوزارة منذ عقود وهي الآن تتبوأ عدة وزارات زيادة على التمثيل في البرلمان بغرفتيه ومختلف المجالس المنتخبة، زيادة على قيادة الطائرة والقطار والحافلة فضلا عن السيارة ولم تترك فضاء مهنيا إلا وشاركت فيه الرجل (***arabe.Orgwww.institut***).

وحسب المسح الذي قام به الديوان الوطني للإحصائيات (***ONS***) سنة (2006) فإن عدد النساء العاملات قدر بـ 1749000 أي 17.3% من مجموع الفئة النشيطة، و 68.1 % من مجموع النساء العاملات تقمن في المناطق الحضرية و31.9% في المناطق الريفية.

والجدول رقم (04) يوضح تقسيم الفئة النشيطة ومعدل النشاط حسب الجنس ومكان الإقامة:

	الحضرية			الريفية			المجموع		
	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع
الفئة العاملة (بالألف)	4877	1192	6069	3484	557	4041	8360	1749	10110
نسبة العمالة (%)	68.1	16.6	42.4	72.6	11.9	42.6	69.9	14.8	42.5

المصدر: (*O.N.S*) – ***Enquête emploi auprès des ménages 2006***

نلاحظ من خلال الجدول أن نصيب المرأة في العمل المهني يبقى دائما ضعيفا وحضورهن في عالم الشغل بقي محتشما.

كما يبين **الجدول رقم (05)** توزيع نسبة النشاط حسب السن و الجنس:

السن	ذكور (%)	إناث (%)	المجموع (%)
15 - 19	28.3	4.2	16.5
20 - 24	69.3	15.3	42.2
25 - 29	87.7	21.9	54.9
30 - 34	92.5	21.8	65.3
35 - 39	95.1	19.8	65.1
40 - 44	95.9	21.0	60.2
45 - 49	92.8	19.9	58.6
50 - 54	83.1	14.2	50.0
55 - 59	70.0	8.4	40.4
60 سنة فأكثر	20.5	3.2	11.5
المجموع	**69.9**	**14.8**	**42.5**

المصدر: ***Enquête emploi auprès des ménages 2006 - (O.N.S)***

من خلال الجدول يتضح أن نسبة النشاط بالنسبة للأشخاص في سن العمل (15 سنة فأكثر) تبلغ 69.9 % للرجال، بينما عند الإناث فقد بلغت 14.8 % ، وبالنسبة لهن يلاحظ أن الفئة الناشطة تتمركز بين الفئتين العمريتين (السن) 25 - 29 و 30- 34 سنة، ونلاحظ نقصا ضعيفا في معدل النشاط لديهن ابتداء من الفئة العمرية (40 - 45) سنة إذ تبلغ نسبتهم 14.2 % من النساء في سن العمل. كما نقرأ في الجدول أن عند سن 55 سنة فما فوق نجد أن 15% من الإناث يعملن مقابل 83.1% بالنسبة لجنس الذكور.

وقد بلغت اليد العاملة النسوية سنة 2003 نسبة 14% من العمل، وقد تضاعفت نسبة النشاط خمس (05) مرات ما بين 1966 و1998 ومرتين بين 1998 و2003 ، وتظهر النساء بصفة متزايدة في سوق العمل، ويرجع الظهور الكبير للنساء في سوق العمل للأسباب التالية:(***K.Benmouffok*, 2006**).

- ارتفاع مستوى التعليم الذي ساهم في تأخير سن الزواج.
- تعميم التعليم وتفوق الفتيات في الدراسة (تشكل النساء 52 % من مجموع الطلبة في العشرية الأخيرة).
- ازدياد الفقر الذي قدر ب 30 % عدد الأشخاص الذين يعيشون تحت عتبة الفقر.
- الحركية في القطاع الرسمي.
- 81 % من النساء العاملات مؤهلات ويسكن المناطق الحضرية.
- 51.4% من الفئة العمرية بين 30 و40 سنة.
- 30.3 % لديهن مستوى ثانوي و24.1 % لديهن مستوى جامعي.
- 56 % يعملن في القطاع العام مقابل 44 % في القطاع الخاص.
- النساء المأجورات يمثلن 66 % من العمل مقابل 26.6 % من العمال.
- 48.4 % عاملات في الإدارة و80 % في الصحة والتربية.
- 24.2 %من النساء العاملات يشتغلن في قطاع الصناعة.
- في الفلاحة تشكل النساء 18 % من الفئة النشيطة.
- 04 % من المستثمرين هن نساء.

بلغ عدد سكان الجزائر سنة 2002 قرابة 31.4 مليون نسمة من بينهم 50.5 % رجال مقابل 49.5 % نساء، و الجدول التالي يوضح لنا عدد النساء الكلي وفئة النساء في سن العمل وعدد النساء العاملات مقارنة مع المجموع الكلي للسكان والفئة النشيطة فيه.

سنة الإحصاء السكاني	المجموع الكلي للسكان (مليون)	الفئة في سن العمل (مليون)	الفئة العاملة (مليون)
1998 النساء	29273000 14472000	16733000 8289000	8326000 871000
2002 النساء	31357000 15522000	19219000 9520000	9305000 1321000
2003 النساء	/	/	9540000 1355000

المصدر: ***Enquête Main d'œuvre 2003*** (***O.N.S***)

الجدول رقم (06): تطور السكان سنة (1998 – 2003) ***Evolution de la population.***

وحسب **عالية بافون (1984) و** ***HADJ ALI Djamel Eddine*** **(2005)** فإن مستوى نشاط المرأة الجزائرية في الفئة العاملة من السكان يعتبر من أدنى المستويات في العالم كما أن معدل زيادته منخفض لمعدل العمل 1.82% في 1966، و2.61% في 1977 . ولقد عجزت الثورة الخضراء الجزائرية التي أسفرت عن نتائج مشجعة للغاية في مجال الإصلاح الزراعي في تثبيت القوة العاملة للإناث (23.35% في 1966 و 5.71% في 1977).

في الجزائر يعمل السواد الأعظم من النساء بالأعمال الإدارية وبقطاع الخدمات (70 %)، بيد أنه مع إقامة مصانع الإلكترونيات أدى إلى ارتفاع كبير لعمل المرأة في مجال الصناعة.

وترى ***Liela ASLAWI*** **(1995)** : أن العمل النسوي قد عرف تأخرا طفيفا بأقل من 08 % من النساء اللواتي يمارسن عملا مأجورا و اللواتي دخلن المهن التي كانت في الماضي حكرا على الرجال كضباط الجيش، قائد الطائرة، قضاة، سائق سيارة أجرة وغيرها، غير أنه منذ مطلع التسعينيات تزايدت نسبة مساهمة النساء في الوظائف السامية نتيجة التحسن في التحاق الفتيات بالتعليم العالي.

ظلت مشاركة المرأة الجزائرية بوجه عام ومشاركتها السياسية بوجه خاص مرتبط ومتجذرة في كل مراحل التاريخ لكن أبرزها يبقى على الإطلاق مرحلة ثورة التحرير المجيدة والدور الريادي والمتألق الذي سجلته المرأة الجزائرية.

لقد شاركت المرأة الجزائرية في الثورة التحريرية مشاركة فعالة جمعت مختلف الميادين من طبيبة ومعلمة ومخبرة وحاملة سلاح وفدائية ومسبلة جنبا إلى جنب مع الرجل، ولقد ذكرت **زهية بن عروس** في الندوة المغاربية حول المرأة التي عقدت في الرباط سنة **2006** أن أول جمعية وطنية تأسيسية لسنة 1964 كانت هناك عشر نساء من بين 140 عضوا في الجمعية وهي نسبة تتعدى ما هو عليه اليوم، وفي 1965 كانت محاولة إدماج المرأة من خلال التنظيمات الجماهيرية (مثل الإتحاد الوطني للنساء الجزائريات، الإتحاد الوطني للشبيبة الجزائرية).

و ارتفعت مشاركة المرأة في الحياة السياسية إلى عشر نساء من أصل 295 رجلا وهذا في أول مجلس شعبي وطني، أي من 1977 إلى 1982 مما يمثل 3.38%، ووصل عدد البرلمانات في المجلس الوطني الانتقالي إلى 12 نائبا أي بنسبة 3.15 % في حين كان عدد النساء الجزائريات في البرلمان سنة 1997، 20 امرأة فقط.

لقد أشادت الدساتير بمساهمة المرأة في التشييد والتنمية الوطنية على أساس مهارتها وجدارتها مثل وثيقة الصومام وبرنامج طرابلس اللذان أشادا بجدارة المرأة ومساهمتها في النضال السياسي التحرري.

شكل الاهتمام بترقية المرأة منذ الاستقلال أحد الشروط الضرورية لإنجاح التنمية الوطنية وذلك تكملة وتشريفا لدور الجزائرية الريادي في الكفاح المسلح عبر التاريخ، ولذا أكدت مختلف المخططات الوطنية للتنمية بدرجات متفاوتة على قضية المرأة في المسار التنموي ومشاركتها الواسعة في قضية المرأة في الحياة العملية بمختلف أشكالها، اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا. وبالفعل استفادت المرأة حتى التسعينات من النتائج الناجمة عن التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي عرفتها الجزائر لا سيما في مجال إتاحة التعليم والخدمات الصحية والعمل، لقد أقر دستور 28 نوفمبر 1996 وكل الدساتير التي سبقته، بصفته القانون الأساسي للبلاد الذي يضمن الحقوق والحريات الفردية والجماعية، أقر الدستور مبدأ المساواة بين المواطنين والمواطنات أمام القانون دون تمييز.

وجاءت القوانين الوطنية مطابقة لأحكام الدستور، فإذا رجعنا إلى القوانين العامة كالقانون المدني والإجراءات المدنية وقانون الإجراءات الجزائية والعقوبات والقانون التجاري والقوانين العضوية مثل قانون الانتخابات وحتى قانون تنظيم السجون نجد أنها لا تميز بين الرجل والمرأة في الحقوق والواجبات بحيث تتمتع المـرأة بكـل الحقوق المدنية فهي تستطيع أن تتملك وتباشر التجارة دون شرط مرتبط بصفتها امرأة. وفيما يلي عرض للأوضاع الاجتماعية والاقتصادية من خلال النصوص السياسية:

اعترفت النصوص الرسمية بأهمية دور المرأة في المجتمع الجزائري بعد اندلاع الثورة التحريرية إذ برزت فيها على صعيد الكفاح الثوري وأظهرت قدراتها وإمكانيتها واستعدادها للتضحية فكانت فرصة لتفجير طاقاتها المكبوتة، ففي تشريعات جبهة التحرير الوطني التي نشرها المجلس الوطني للثورة الجزائرية جاء في مقدمتها " توجه جبهة التحرير الوطني الكفاح المسلح بفضل جيش التحرير الوطني الذي يستمد قوته من الشعب، مجاهدين ومجاهدات". **(** ***Hélène Vandevedel*****, 1980)**.

- **ميثاق طرابلس:** "اعترف ميثاق طرابلس 1962 بأن مشاركة المرأة في الكفاح خلقت ظروفا سانحة لتحطيم القيود التقليدية التي أثقلت كاهلها وإشراكها بصفة كاملة وكلية في إدارة الشؤون العامة وفي تطوير البلاد". (***Annuaire d'Afrique du Nord***). وحث ميثاق طرابلس بضرورة إدماج المرأة في الحياة العامة ومحاربة كل ما من شأنه عرقلة تحررها.

- **ميثاق الجزائر:** نص ميثاق الجزائر على "أن المساواة بين الرجل والمرأة يجب أن تكون أمرا واقعيا وينبغي على المرأة الجزائرية أن تكون قادرة على المشاركة الفعلية في النشاط السياسي".

- **الميثاق الوطني والدستور:** ينص الميثاق الوطني والدستور (1976) على أن وضع المرأة الذي طالما أضرت به الأفكار الإقطاعية والتقاليد المضادة لروح الإسلام التحررية قد تحسن كثيرا منذ حرب التحرير بعدما كانت المرأة في المجتمع الجزائري محرومة من حقوقها تلازم دركا منحطا وهي عرضة لسلوك تمييزي لجنسها حظها الجهل والأعمال الشاقة باختلاف البيئات التي كانت تعيش فيها. **(بن عويشة زوبيدة، 1987).**

- **قانون العمل:** جاء فيه: القانون يضمن حماية الحقوق الخاصة بالمرأة في العمل طبقا للتشريع المعمول به.

- **تشريع العمل:** يحرم تشريع العمل الذي يحكم علاقات العمل كل شكل من أشكال التمييز بسبب الجنس في ميدان إتاحة فرص الشغل والأجور، غير أنه تم اتخاذ إجراءات خاصة لصالح النساء لا سيما في إطار حماية الأمومة والطفولة، ويمنع تشغيل النساء في الأعمال الخطيرة وغير الصحية وتوقيف علاقة العمل في الفترة التي

تسبق الولادة أو تليها ومنع العمل الليلي أو تشغيل المرأة الحامل أيام العطلة القانونية بالإضافة إلى أعمال أخرى. **(زهية بن عروس، 2006).**

- **التشريع في ميدان الضمان الاجتماعي:** وفر التشريع الجزائري في ميدان الضمان الاجتماعي حماية خاصة للمرأة في إطار حماية الأمومة والتقاعد وهكذا تستفيد المرأة العاملة من عطلة أمومة مدتها 14 أسبوعا تسدد بنسبة 100 % من أجرة المنصب كما تستفيد من التسديد الكامل للمصاريف الطبية المترتبة عن الولادة ، أما النساء غير العاملات لكن ذوات حق لمؤمنين اجتماعيين فتستفدن من خدمات التأمين عن الأمومة.

- **الحق في التربية والتعليم:** إن التغيرات التي طرأت على وضع المرأة منذ الاستقلال تميزت ولا شك بالتحاق النساء بالمنظومة التربوية وبالفعل أقر الدستور الحق في التعليم دون تمييز بين الجنسين وأصبح التعليم الأساسي إجباريا ومجانيا لجميع الأطفال إناثا وذكورا الذين تتراوح أعمارهم بين 06 و 14 سنة، وقد ارتفعت نسبة تمدرس النساء من 36.9 % سنة 1966 إلى 80.73 % سنة 1998.

- **مسألة التشريع العائلي:** بفضل الإرادة السياسية والمناخ الإصلاحي الملائم لترقية المرأة تمت المصادقة على الاتفاقية المتعلقة بإزالة جميع أنواع التمييز إزاء النساء بموجب مرسوم رئاسي مؤرخ في 22 جانفي 1996 .

4. تطور وضعية المرأة:

أكدت الأمم المتحدة في تقريرها السنوي حول التنمية البشرية أن المرأة هي مدخل التنمية الأساس، وأنه لا أمل لدول العالم الثالث للحد من تفاقم أوضاعها الاجتماعية المتدهورة والسير في طريق التنمية إلا بتحسين ظروف النســاء الصحيــة

والاجتماعية وخلق فرص العلم والعمل لهن، والى غاية 1970 تحدثت الكثير من البحوث عن العمل المأجور، وتأسست على المطالبة بحرية المرأة عن طريق العمل، وترى إن هناك علاقة بين الأجر وتحسين وضعية المرأة، وقد بينت أن العمل المأجور يعتبر كحل للاحتجاز في البيت والتبعية، غير أن هذا التناول قد تجاوزناه كليا اليوم، فالبحوث الجديدة بينت إن النساء لم ينتظرن العهد الصناعي ليعملن وأنه يوجد العديد من أشكال العمل غير المأجور داخل المنزل ومساهمة المرأة في الاقتصاد الأسري (*Scarlett Beauvalet Boutouyrie*, 2003) ولقد ظلت المرأة بعيدة عن ميدان العمل و الإنتاج أجيالا طويلة ، تقنع بتربية الصغار والإشراف على بيتها وأسرتها ، ولكن ما لبث وأن تغير الوضع حيث استطاعت أن تتصل بالمجتمع الكبير بعد ما أخذت فرصتها في التعليم . "ومن هنا نلاحظ آثار التغير الاجتماعي على الأسرة إذ بعدما كان الأب هو الكفيل الاقتصادي لجميع مطالب الأسرة أي أنه هو العائل الأول و المسؤول عن كل الموارد الاقتصادية أصبحت الأم و الأولاد الكبار يساهمون بنصيب وافر في الوظيفة الاقتصادية للأسرة والمجتمع". (**مصطفى الخشاب، 1985**).

1.4. العوامل المؤثرة في عمل المرأة:

إن اختيار المرأة لدورها في الحياة أصبح معقدا إلى حد كبير وذلك لتعرضها لضغوط قوى عديدة، فهي من ناحية تخضع لضغط التقاليد والطبيعة البيولوجية التي تدفعها في اتجاه الأعمال المنزلية والأمومة، ومن ناحية أخرى الفرص التي أصبحت متاحة أمامها في عالم العمل والأجر (**سناء الخولي،1984).**

و لقد بينت الدراسات حسب **كاميليا عبد الفتاح (1984)** أن أهم دوافع خروج المرأة للعمل هو الحاجة الاقتصادية، والمقصود هو حاجة المرأة الملحة لكسب قوتها أو حاجة الأسرة للاعتماد على دخل المرأة، وما لبث أن تغير الوضع الأمر وقلت قيمـة

هذا الدافع تدريجيا بازدياد فرص التعليم واتساع عدد المشتغلات وكذلك بالتغير الذي حدث في مفهوم دور المرأة، وهناك عوامل اقتصادية وديمغرافية متشابكة تلعب دورا فعالا في عملية جذب المرأة إلى العمل إلى العمل خارج المنزل وأهم هذه العوامل:

1. **التعليم والتأهيل والتدريب**: يزيد التعليم والتدريب من إمكانية المرأة على العمل ويساهم في تحسين فرص التوظيف ويظهر ذلك في أن نسبة مساهمة المرأة في النشاط الاقتصادي ترتفع مع ارتفاع المؤهل العلمي الذي تحصل عليه.

2. **بنية الاقتصاد ونموه وتأثيره في التوزيع السكاني واستخدام الإناث**: لقد صاحب التطور الاقتصادي تغيير في التوزيع السكاني ونسبة مشاركة النساء في القوى العاملة ويظهر التغير في التوزيع السكاني في الهجرة من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية، وبالنسبة لمشاركة المرأة في العمل نجد أنه زادت نسبة اشتراك المرأة في قطاع الخدمات الاجتماعية والإدارة العامة وكذلك الصناعة.

3. **السياسات و القوانين والخدمات التي تساهم في عملية خروج المرأة إلى العمل:** أصبحت السياسات والقوانين تشجع المرأة لدخول سوق العمل وفق متطلبات الاقتصـاد الوطني ولتنفيذ الخطط التنموية، وهناك تشريعات وقوانين وضعتها منظمة العمل الدولية تهدف إلى تحسين شروط العمل وخصوصا ما يتعلق بالأمهات مثل تساوي الفرص والأجور بين المرأة والرجل وحماية الأمومة.

4. **دور النقابات في معالجة مشاكل وحاجات النساء:** ساعدت التنظيمات النقابية المرأة العاملة في أمور عديدة أهمها المساعدة على تطبيق سياسة تضمن للنساء إمكانات وفرص عمل متساوية مع الرجل وتصفية كل أشكال التمييز في مجال اختيار المهنة والتأهيل المهني وبتطبيق الأجر المتساوي لقاء نفس العمل ونوع العمل.

5. **المطالب الأساسية لتحسين وضع المرأة وذلك بـ** : تغيير نظرة المرأة لنفسها ولمقدرها على الإنتاج الفعال والمشاركة وجعلها مهيأة نفسيا لتحمل المسؤولية وأعباء العمل خارج المنزل وداخله.

- تحسين قدرات المرأة وإمكاناتها بمنحها كل فرص التعليم والتدريب المهني.
- منح المرأة حقوقا مساوية مع الرجل من ناحية الأجر وفرص العمل والترفيع في الوظيفة وإجراء التعديلات التشريعية المناسبة.
- نشر صورة ايجابية للمرأة العاملة بواسطة وسائل الإعلام وتغيير الأفكار التقليدية حول الأدوار التي يتوجب على المرأة القيام بها. (**هنري عزام، 2004**).

6. ارتفاع معدل سن الزواج للفتيات: لقد بدأ سن الزواج بالارتفاع نتيجة تعلم الفتيات فمعظم الفتيات يتزوجن بعد الانتهاء من الدراسة الجامعية مما يؤدي إلى رفع سن الزواج وينخفض معدل الخصوبة، إن من شأن ذلك كله أن يسهم في توجه المرأة نحو العمل خارج البيت.

7. الهجرة للذكور داخل الوطن وخارجه: و هذه الهجرة عامل مهم مؤثر في عمل المرأة، لقد تزايد عدد العاملين المهاجرين الريفيين وترك العمل الزراعي والتوجه إلى المدن أو إلى دول أخرى، فقد غير ذلك من وضع المرأة الريفية في العمل حيث تزايد عملها في المجال الزراعي ومن جهة ثانية فإن الهجرة إلى الخارج وخاصة من قبل القوى العاملة من الذكور قد أثر على فجعلها تدخل مجال الأعمال الشاغرة.

و لقد بينت بحوث **هير(1958)، يارو (1961)، هوفمان (1958)** وغيرها، أن الدافع الاقتصادي هو أهم عامل لخروج المرأة للعمل، كما بينت بحوث أخرى **(أيد، هوايت وكينيدي، كليجر)** وغيرهم وجود دوافع أخرى تدفع المرأة الحديثة إلى الخروج للعمل، أهم هذه الدوافع هو الدافع للتحصيل والاستمتاع بالعمل مع الرغبة في تأكيد الذات و كذلك ما يحققه العمل من حياة اجتماعية **(كاميليا عبد الفتاح، 1984)** ، وقد تحتاج المرأة للعمل لتعف نفسها بعمل شريف لا سيما في غيبة ولي الأمر، أو استهتاره بمسؤوليته، وقد تعمل لتخفف من دين وقع على وليها، أو تساهم في بناء منزل لها، كما أن العمل وسيلة لتأكيد الشخصية واكتساب المكانة، فالعمل بأجر وسيلة لتأكيد شخصية المرأة وأهميتها كفرد في المجتمع له حقوق وواجبات، والعمل أساس لعلاقات جديدة مع

الرجل، فالمرأة لا تشعر بشخصيتها ولا تؤكد كيانها إلا إذا أقامت علاقات جديدة بينها وبين الرجل، فعن طريق العمل تؤكد المرأة ذاتها حيال زوجها الذي سوف يشعر بمزيد من الاحترام لها. **(حسين عبد الحميد رشوان، 1998)**، وعليه لم تعد المرأة تخضع كل الخضوع إلى الرجل اقتصاديا واجتماعيا، ولكنها خرجت للعمل وأصبحت تشارك في مختلف مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتغيرت نظرة المجتمع إليها وتغيرت نظرتها هي إلى نفسها.

2.4. أثر خروج المرأة للعمل:

لقد حدث تغيير في القيم التي يعتنقها أفراد الأسرة طالما أن المرأة تعمل، فالزوج يساهم في العمل المنزلي، وهذه خروج عن مفهوم دوره التقليدي، كما أن الأطفال يتحملون المسؤولية، وعليه فإن لعمل المرأة خارج البيت آثار على نفسها وعلى أسرتها وعلى أطفالها خاصة.

1.2.4. أثر خروج المرأة للعمل على الأسرة:

لقد تأثرت الأسرة وقيمها والعلاقات السائدة فيها بعمل المرأة من حيث حجم الأسرة واختلاف أساليب التربية وتأثر العلاقة بين الزوجين، حيث بينت دراسة **بلود وهاملين** أن أزواج المشتغلات يقومون بنسبة كبيرة وبدرجة ملحوظة من العمل المنزلي أكثر من أزواج غير المشتغلات، كما أظهر أن أبناء العاملات يساعدون في الأعمال المنزلية **(شنوف شريفة، 2001).**

و في دراسة ***Loke et Mackeprang*** **(1949)** قارنا فيها بين الأزواج فيما يخص التوافق الزواجي بين نساء لهن نشاطات اقتصادية وأخريـات لا يمارسن أي

نشاط اقتصادي، فلم يجدا فروقا دالة بين الأزواج التي فيها المرأة تعمل والأزواج التي فيها المرأة لا تعمل لا على تكيف الزوج ولا على تكيف الزوجة.

و في دراسة **لثورتون** ***Thorton*(1977)**، تشير نتائجها إلى أن الأسرة تعاني من ضغط نفسي وخاصة إذا كان الزوجان يعملان ولديهما أولاد، وقد بينت دراسة **كليجر** أن هناك ميلا واضحا للمعاونة المتساوية بين الزوجين في أعمال المنزل في الأسر التي تعمل فيها الأم، وفي دراسة أخرى **لكليجر** قارنت بين خمسين (50) زوجة مشتغلة وخمسين (50) زوجة غير مشتغلة في ضوء مقياس **تيرمان** المعدل للتوافق الزواجي، لم تختلف المجموعتان اختلافا يذكر كما لم يختلفا في درجة الاختلاف بين الزوج والزوجة فيما يتعلق بالآراء الخاصة بشؤون الأسرة، إلا أنه كان هناك رأي تشاؤمي للأم غير المشتغلة وزوجها عن مدى تأثير العمل على العلاقة الزوجية، وبالمثل أجاب عدد قليل من السيدات المتزوجات المشتغلات بأن العمل كان له أثر سيء على علاقتهن بأزواجهن.

و في دراسة اجتماعية عن اشتغال المرأة وأثره في بناء الأسرة ووظائفها ذكرت **كاميليا عبد الفتاح (1984)**، نتائج البحث التالية:

- اشتغال المرأة لم يؤثر في رئاسة الرجل للأسرة، ولم تتول المرأة هذه السيادة إلا في حالة غياب الزوج فقط.
- أصبح دور المشتغلة أكثر ايجابية من الناحية الاقتصادية، كما ازدادت نسبة الحالات التي انفردت فيها بهذه السلطة ، بينما تناقصت حالات انفراد الرجل بها، وهذه النتيجة قد أكدت الرأي القائل بأن اشتغال المرأة أدى إلى ازدياد نفوذها في الأسرة.
- ازدادت كفاءة الأسرة في أدائها لوظيفة التنشئة الاجتماعية من ناحية ازدياد التعاون بين الزوجين في تربية أبنائها واضطرار الأبناء الاعتماد على أنفسهم وتحمل بعض المسؤوليات مما يهيئ لهم فرصا أفضل للنمـو السليم، غيـر أن تعرض الأطفـال

للإهمال أثناء غياب الأم في عملها يمثل من ناحية أخرى عجز الأسرة عن أداء أهم وظائفها.

- حقق اشتغال المرأة مميزات أخرى أهمها ارتفاع متوسط دخل الأسرة وارتفاع مستواها المعيشي تبعا لذلك وارتفاع المستوى التعليمي لأفراد الأسرة.

2.2.4. أثر خروج المرأة للعمل على نفسها:

عمل المرأة يساعدها على التغلب على مخاوفها خشية أن يتركها زوجها أو يتزوج عليها ومن ثم فالمرأة العاملة تكتسب خبرات جديدة في حياتها تساعدها في السيطرة على مخاوفها، كما أن العمل يعطي المرأة إحساسا بالقيمة والأهمية ويدفعها إلى الاشتراك في الحياة العامة، وهذا يحميها من مشاعر الضياع والفراغ ويخفف من شعورها بالتبعية (**سامية محمد جابر،2002**)، غير أن لخروج المرأة للعمل بعيدا عن بيتها قد ينتج أضرارا كثيرة فقد يؤدي إلى تفتيت العلاقات الأسرية إذا لم تستطع التوفيق بين عملها وحسن تربية أولادها وقيامها بالتزاماتها المنزلية الأخرى.

وعليه يجب على المرأة العاملة تحقيق التوازن بين عملها خارج البيت والتزامات أسرتها، وذلك من خلال اختيارها العمل المناسب لطاقاتها وإمكانياتها وظروفها الأسرية فإذا كانت المرأة العاملة لديها أطفال صغار في حاجة إلى رعاية، فيجب أن تختار العمل البسيط الذي تكون فيه ساعات الدوام محدودة بحيث لا تطغى مسؤولياتها في العمل على مهامها كأم وزوجة، كما ينبغي على أفراد الأسرة التعاون بينهم وقيام كل فرد بدوره داخل الأسرة قصد تحقيق التوازن و الاستقرار النفسي للأم العاملة خاصة أمام الأدوار المتعددة التي تقوم بها.

إن المرأة الواعية بدورها في الحياة والمقدرة لقيمة الوقت، تستطيع أن تنظم وقتها وتنجز مهامها ودون تغليب مصلحة العمل على شؤون بيتها حتى لو استعانت ببعض الوسائل أو المؤسسات التربوية كرياض الأطفال، فاستطاعـت المرأة أن تحقق

نوعا من التوازن بين عملها خارج البيت وبين التزاماتها الأسرية عن طريق حسن تنظيم وتوزيع وقتها وتعاون أفراد أسرتها معها **.(عبده صالح الرعيني، 2004).**

3.2.4. أثر خروج المرأة للعمل على أطفالها:

على الرغم من أن هناك كثير من المؤسسات الاجتماعية التي تسهم في عملية التنشئة الاجتماعية بما في ذلك الأسرة والمدرسة وأجهزة الثقافة وما إلى ذلك إلا أن للمرأة دورا بارزا في هذه العملية الخطيرة التي يؤدي الإهمال فيها إلى خلق إنسان منحرف أو شاذ أو جانح أو مريض عقليا أو نفسيا (**عبد الرحمن عيسوي،1998**). و الأم هي محور العلاقات بين أفراد الأسرة و لذلك فان غيابها مع عدم وجود البديل رعاية أطفالها الصغار يؤثر قطعا على التكوين النفسي لهم و خصوصا إذا كانوا في سن مبكرة تحتاج لوجود الأم الدائم لتوفير الحماية و الرعاية، فوجود الأم بجانب صغيرها يشعره بالأمان فينمو نموا طبيعيا و يكون بعيدا عن المؤثرات النفسية التي تسيبه بالألم نتيجة لإحساسه بفقدان حنان الأم (**حمزة الجبالي، 2005**). و الحرمان من حنان الأم و حبها من أشد العوامل خطرا على الحياة بالنسبة للطفل و أبسط ما يؤدي إليه ا الحرمان من الحب هو القلق و غيره من ألوان الاضطراب النفسي (**مصطفى فهمي، 1967**)، و قد أدى خروج المرأة للعمل إلى تخليها عن عملية الرضاعة الطبيعية و ما يصاحبها من إشباع نفسي للطفل، كما أدى ذلك أيضا إلى الحرمان الجزئي من الأم و رعايتها لأبنائها في مرحلة هم أكثر ما يحتاجونه لرعايتها لإشباع دافع البنوة و الأم في حاجة إليها لإشباع دافع الأمومة، فالأمومة الرشيدة هي تلك الأمومة البيولوجية و النفسية، فالأمومة ليست إشباعا بيولوجيا بقدر ما هي إشباع نفسي و اجتماعي و تربوي للأبناء (**محمد محمد بيومي خليل، 2000**).

لقد قامت نظرية الارتباط (*Attachment*) **لبولبي** (***BOULBY***) على نظرية التطور الحديثة و التي يقوم عليها العلم البيولوجي حيث اعتبرت ظاهرة ارتباط الطفل

بالأم نظاما محددا بيولوجيا ليحافظ على استجابة أصبحت أثناء عملية التطور جزءا عضويا من مجموعة السلوكيات للإنسان بسبب مساهمتها في بقاء النوع، ثم و من خلال عملية التعلم الارتباطي يربط الطفل بين غياب الأم أو صعوبة نيلها و بين شعوره بالانزعاج أو الضيق نتيجة خبراته الخاصة في غيابها، فيتعلم الخوف من موضوعات لا حصر لها (**فاطمة المنتصر الكتاني، 2000**).

لقد بينت أبحاث وإحصائيات علماء النفس خلال السنوات الأخيرة أن نمط العلاقة بين الوليد ومن يرعاه يرتبط ارتباطا وثيقا بمدى ما يتمتع به الطفل من النمو والرقي الاجتماعي، الحنان ومدى تعرفه على نفسه، صحيح أن الأمهات العاملات يخصصن ساعات أقل من وقتهن مقارنة مع النساء الماكثات في البيت لرعاية أبنائها إلا أنهن يستثمرن هذه الساعات بشكل أفضل من غيرهن، حيث تشير الأبحاث مثل **لويل و بورشينال، بيترسون** وغيرهم، أن أبناء المشتغلات أكثر استقلالية وأكثر نضجا من غيرهم، والبحوث عموما لم تجد فروقا في العلاقات بين الأم والابن بين الأمهات العاملات وغير العاملات، ففي دراسة **رويتر(1982)** ***Rutter*** بينت أن اهتمام شخص آخر بالطفل سواء في البيت أو في دور الحضانة في فترة غياب الأم لن يقلل من قيمة الرابطة العاطفية التي تظهر بينهما، وأنه ليس دليل ثابت يبين أن غياب الأم القصير سوف يساهم في خلق مشاكل نفسية بل العكس، بينت الأبحاث أن تنوع المثيرات البيئية مفيد لنمو ذكاء الطفل.

إن خروج المرأة للعمل وانقطاعها عن رعاية أطفالها ساعات طويلة كل يوم، يضيف عليها العمل ضغوطا وتوترات تنعكس على حياة الأسرة، وإشباع حاجات الطفل وشعوره بالتقبل والأمن، وقد لا تكون المشكلة في العمل الذي تقوم به الأم ولكن في توفير الوقت الكافي للاهتمام بالأطفال وراحة الأعصاب والجسم التي تجعل الأم تقبل على رعاية الأطفال وإشباع حاجاتهم بنفس راضية **(محمود حسن،1967).**

3.4.مشكلات المرأة العاملة:

يعوق قدرة المرأة أو دافعيتها نحو الإنجاز صراع الإقبال والإحجام بين أعمال الأسرة وأعمال المهنة إذ تخشى أن تجرها نجاحات المهنة إلى فشل الأسرة، فللمرأة واجبات كثيرة إلى جانب واجبها المهني، وهي تقوم بأعباء كثيرة غير منظورة وغير مدفوعة الأجر كتربية أبنائها.**(عبد الرحمن محمد العيسوي، 2004)**، ولقد كان نزول المرأة إلى ميدان العمل وإسهامها عملا تقدميا ينطوي على تعبئة كل قطاعات المجتمع البشرية وخاماته الإنتاجية في عملية تطويرية وتقدمية للانتقال بالمجتمع إلى حياة أفضل، وكان من الطبيعي أن يكون لهذه الظاهرة أثرها العميق في تغيير وتطوير المركز الاجتماعي للمرأة وأدوارها ووظائفها في المجتمع، كما كان لها أثرها في العلاقات الاجتماعية التي تربطها بمختلف النشاطات التي تقوم بها، وأهم مشكلات المرأة العاملة ما يأتي،حسب **مصطفى الخشاب (1985):**

1. عوامل ذاتية تتعلق بشخصية المرأة وطبيعة تكوينها من النواحي السيكولوجية والجسمية والعقلية، فالمرأة بحكم طبيعتها تحتاج إلى التواصل النفسي والتشجيع والتودد والعاطفة، فإذا فقدت هذه المشاعر في بيئة العمل أصيبت حالتها النفسية بالجفاف وانعكس ذلك على قدرتها على العمل، هذا إلى جانب كونها تكون منقسمة على ذاتها بين مشاعرها كأم أو زوجة، وبين موقفها في العمل، وقد سبب لها ذلك اضطرابا، كما يعمل على تشتيت الجهد وعدم ضبط النفس وفقد قدرتها على التركيز، ومن الناحية الجسمية فهي أضعف بنية ومن ثم يتطرق إليها التعب والسأم بسرعة وتصاب بالملل نظرا لروتينية العمل الآلي.

2. عوامل أسرية تتعلق بظروف أسرة العاملة، فإذا كانت الأسرة مفككة وتسودها تيارات المد والجزر والخلافات بين عناصرها انعكس ذلك على جهد المرأة وزاد من متاعبها في العمل، فالمرأة التي تعيش في جو من الاضطرابات والتوتر والقلق وعدم

الاطمئنان في بيتها لظروف تتعلق بالعمل لا بد أن تعاني هذا القلق النفسي في عملها تبدو دائما مشحونة بانفعالات قد تسبب لها انهيارا عصبيا في غمرة التعب الجسماني الذي تقوم به في عملها، وكذلك العاملة غير المتكيفة في أسرتها والتي تعيش مع أجيال ثقافية متفاوتة ويتعذر عليها أن تتفاهم وتتلاقى معهم على حلول وسطى بصدد مشكلاتها لا بد وأن تتأثر بكل ذلك، فعادات الأسرة وتقاليدها ومستوى ثقافتها عوامل مؤثرة في عمل المرأة.

كما لا ننكر أثر الوضع الاقتصادي وما يسببه من مشكلات، فالمرأة العاملة التي تسهم في ميزانية الأسرة وتتحمل تبعاتها لا بد وأن تتأثر في عملها بذلك خصوصا وأنها أصبحت مطمعا، فكثير من الرجال يحاولون ابتزاز أجور زوجاتهم وإرهاقهن بمطالب مادية.

و تتأثر المرأة العاملة أيضا بظروف الإسكان، فإذا توفر لها السكن الهادئ المريح توفرت على عملها، أما إذا عانت من ظروف الإسكان ومشكلاته فإن هذا يؤثر على صحتها وأعصابها ومبلغ تأديتها لوظيفتها.

و كذلك من الصعوبات التي تواجه المرأة العاملة صعوبة حصولها على من يقوم بتربية أبنائها وأداء الأعمال المنزلية حتى تعود من عملها، هذا وتدل الإحصائيات على أن العاملة إذا تزوجت ثم زاد عدد أولادها أصبحت أكثر تهاونا في القيام بمسؤولياتها، وأكثر استرخاء في الإقبال على العمل، وزادت مواقفها السلبية، ولوحظت عليها ظواهر عدم الانتظام وكثرة التأخر والغياب والانقطاع عن العمل، وكثرت شكاياتها وإجازاتها ورغبتها في الانصراف قبل المواعيد المقررة، كل ذلك نتيجة ظروفها الأسرية مما يثير لها المشكلات مع المشرفين والرؤساء ويسبب لها المتاعب.

3. عوامل ترجع إلى طبيعة العمل، وبعض هذه العوامل علاقات إنسانية، والبعض الآخر علاقات تكنولوجية، فالمظهر الأول يتمثل في علاقات المرأة العاملة بزملائها في العمل ورؤسائها وهذه العلاقة قد تسبب لها كثير من الظروف ومشكلات كثيرة قد تقلل من جهدها في العمل، ومن هذه الظروف حرصها على المساواة بينها وبين الرجل والظهور بالمنظر اللائق أمام زملائها ورؤسائها ومحاولة إرضائهم والاهتمام بزينتها وأناقتها وقد تبالغ المرأة في تصرفاتها فتثار الشكوك من حولها وقد تصل في بعض الأحيان إلى إجراءات إدارية وتأديبية وجزائية؛ والمظهر الثاني علاقتها بطبيعة العمل أحيانا تتسبب في المتاعب والمشكلات والاهتزازات العصبية التي من الصعب التخلص منها وكذلك قد تصاب بالأمراض المهنية وإصابات العمل ومخاطره، كل ذلك يجعلها في قلق دائم وعدم الرضا والاطمئنان، وكذلك مسألة الإشراف والرقابة وعدد الساعات وزمن العمل (صباحا مساءا) ولوائحه الداخلية المنظمة للعلاقات في العمل والتشريعات المحققة للرعاية الاجتماعية والخدمات العمالية ومبلغ وفائها لمطالب احتياجات المرأة العاملة، وفي نطاق مشكلات العمل تحتل مسألة الأجور مكانـا بارزا فمبلغ وفاء الأجر يشعر العاملة بالرضا والاطمئنان والعدالة، وانخفاض الأجور يشعرها بالتبرم والضيق، لاسيما إذا قارنت بين أجرها وبين نظائرها من الرجال، هذا إضافة إلى عدم الثقة في توزيع التخصصات والمسؤوليات وفي إتاحة الفرص للترقي، كل ذلك يؤثر في طبيعة عمل المرأة.

4. عوامل مجتمعية ترجع إلى المجتمع الخارجي حيث ترتبط مشكلات المرأة العاملة بالمجتمع الخارجي ومن ذلك مشكلة المواصلات وما تسببه لها من ضيق نفسي ومتاعب ذاتية تؤثر في قدرتها على العمل لأنها تصل إلى مكان عملها منهكة القوى وقد يؤدي ذلك إلى كثرة تغيبها وتخلفها وعدم انتظامها، ثم علاقاتها ونشاطاتها المجتمعية كإسهامها في الخدمات العامة ومراكز التعبئة والمنظمات والاتحادات والعلاقات النقابية وظهورها في الأماكن العامة واشتراكها في الندوات والاجتماعات، كل ذلك يسبب لها طائفة من المتاعب والمشكلات التي قد تنعكس على علاقاتها الأسرية.

كذلك فإن الرعاية الطبية للمرأة الحامل تكاد تكون معدومة، وأطباء المستشفيات العمالية يرفضون علاج أمراض الحمل، ويعتبرونها أمراضا دخيلة لا شأن لهم بها، هذا في الوقت الذي تؤكد فيه التقارير كثرة تعرض المرأة العاملة للإصابة بمرض نسائي معين نتيجة وقوفها على قدميها ساعات طويلة أمام الآلات، ولا شك أن التأثيرات القاتلة التي تؤثر في الأم وفي الجنين قبيل الوضع وبعده من جراء العمل المرهق وانصراف الأم عن العناية بولدها في الأسابيع الأولى من حياته هي من الحقائق التي لا منازع فيها، وقد أوضحت العديد من الدراسات حسب **حسين عبد الحميد رشوان (1998)** أن الأم العاملة لديها تقدير لذاتها أعلى من ربة البيت، كما أنها أقل عرضة للشعور بالاكتئاب، ولكن بالمقارنة لزوجها فهي أكثر إرهاقا و تعرضا للمرض، كما ثبت إن المرأة العاملة أكثر عرضة من الرجل للإصابة و التوتر الناتج عن المسؤوليات المزدوجة.

و تعاني المرأة من الصراع و الذي ينتج عنه (مرض الطفل المضروب) و هو مصطلح يعني كثرت ضرب المرأة العاملة للأطفال و عدم قدرتها على تحمل مشاكلهم، ففي إحصائية في سنة **1967** تبين أنه دخل المستشفى الأمريكية كثر من **5600** طفل مضروب ضربا مبرحا أدى إلى وفاة ما يقرب من **20%** و أصيب آخرون منهم بعاهات العمى و الصم و العته و التخلف العقلي و الشلل، و يعود هذا إلى خروج المرأة العاملة للعمل ثم عودتها مرهقة إلى المنزل لتواجه الطفل الذي لا يكف عن الصراخ، فيفقدها اتزانها و عواطفها فتلجا إلى ضربه.

و قد اكتسبت المرأة قدرا من السلطة داخل إطار العائلة نتيجة لدخولها إلى مجال العمل المأجور و استقلالها الاقتصادي، فقد أشرفت المرأة في بعض الأحيان على الأمور المنزلية برمتها مما أصبح مصدرا للصراع بين الزوجين و إشاعة الإحساس بعدم الاستقرار، الإصرار على الحصول على الطلاق، و منافسة الذكور في أشياء عديدة مثل التدخين و قيادة السيارات.

تقول الدكتورة " **إيدي الين**" حسب **حسين عبد الحميد رشوان (1998)** أن سبب الأزمات العائلية في أمريكا و سبب كثرت الجرائم في المجتمع هو إن الزوجة تركت بيتها لتضاعف من دخل الأسرة فزاد الدخل و انخفض مستوى الأخلاق، و تضيف نفس الكاتبة فتقول: إن التجارب أثبتت إن عودة المرأة إلى بيتها هي الطريقة الوحيدة لإنقاذ الجيل من التدهور الذي يسير فيه. و في ألمانيا قامت مظاهرة نسائية تدعوا إلى تتحرر المرأة من العمل و تفرغها إلى البيت و شؤونه و نادت النساء الألمانيات في هذه المظاهرة أن ينص عقد الزواج على عدم مزاولة المرأة للعمل و أن تكون رسالتها هي الزوجية.

خاتمـــة:

في كثير من الثقافات يفترض أن تقوم المرأة بدور الزوجة والأم مع قليل من الفرص للعمل خارج المنزل وامتهان مهن معينة، ولكن هذه التوقعات في معظم مجتمعات العالم آخذة في التغير، وتتاح للمرأة فرص لم تسبق لها من قبل، وإن اختيار المرأة لدورها في الحياة أصبح معقدا إلى حد كبير وذلك لتعرضها لضغوط قوى عديدة، فهي من ناحية تخضع لضغوط التقاليد والطبيعة البيولوجية التي تدفعها في اتجاه الأعمال المنزلية والأمومة، ومن ناحية أخرى الفرص التي أصبحت متاحة أمامها في عالم الوظيفة والعمل والأجر.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصـل السـادس
منهجيـة البـحث

الفصل السادس: منهجية البحث

تمهيـ ـد

6. الدراسة الاستطلاعية
   1.1. ثبات مقياس التوافق النفسي الاجتماعي.
   2.1. ثبات مقياس التوافق المدرسي.

7. منهج الدراسة

8. المجال الزمني و المكاني للدراسة

9. عينة الدراسة

10. أدوات جمع البيانات
   1.5. مقياس التوافق النفسي الاجتماعي
   2.5. مقياس التوافق المدرسي

6. الأدوات الإحصائية

تمهيــــد:

ينبغي في كل بحث علمي تحديد إطار منهجي يسير الباحث وفقه، حتى يضمن الدقة و المصداقية للنتائج التي يحصل عليها و منه تتحدد قيمة البحث، و عليه فعلى الباحث أن يتبع مجموعة من الخطوات العلمية حتى يتمكن من الوصول إلى نتائج دقيقة و صادقة و قابلة للتعميم.

في بحثنا سنتطرق إلى هذا الجانب بدءا من الدراسة الاستطلاعية ثم المنهج المتبع في الدراسة و يليه تحديد زمان و مكان الدراسة، و بعدها نتطرق إلى كيفية اختيار عينة البحث و أخيرا عرض الأدوات المستعملة في جمع البيانات.

1. الدراسة الاستطلاعية:

الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو الاحتكاك بميدان الدراسة، و الكشف عن مدى صدق و ثبات أدوات القياس. في بحثنا هذا قمنا بزيارة مجموعة من المدارس الابتدائية بولاية البليدة و ذلك قصد تطبيق مقياس التوافق النفسي الاجتماعي للأطفال و مقياس التوافق المدرسي.

و قد قمنا بتطبيق المقياسين على ثلاثين (30) تلميذا بعدما تأكدنا أن التلاميذ فهموا المطلوب، و بعد جمع المقياسين قمنا بحساب ثباتهما.

1.1. ثبات مقياس التوافق النفسي الاجتماعي: قمنا بحساب ثبات مقيـاس التوافـق النفسي الاجتماعي للأطفال عن طريق التجزئة النصفية باسـتعمال معامـل **بيرسـون** (***Pearson***) و قد قدر معامل الارتباط بـ (**r= 0.98**) و الجدول التالي يوضح ثبـات محاور المقياس:

الجدول رقم (07): ثبات محاور مقياس التوافق النفسي الاجتماعي.

القسم الأول: التوافق النفسي	معامل الثبات	القسم الثاني: التوافق الاجتماعي	معامل الثبات
اعتماد الطفل على نفسه	r = 0.89	اعتراف الطفل بالمستويات الاجتماعية	r = 0.97
أحساس الطفل بقيمته	r = 0.97	اكتساب الطفل للمهارات الاجتماعية	r = 0.96
شعور الطفل بحريته	r = 0.91	تحرر الطفل من الميول المضادة للمجتمع	r = 0.94
شعور الطفل بالانتماء	r = 0.96	علاقات الطفل بأسرته	r = 0.86
تحرر الطفل من الميل إلى الإنفراد	r = 0.96	علاقات الطفل في المدرسة	r = 0.98
خلو الطفل من الأعراض العصابية	r = 0.97	علاقات الطفل في البيئة المحلية	r = 0.94

قدر ثبات القسم الأول أي قسم التوافق النفسي ب: **r= 0.71** ، أما القسم الثاني أي قسم التوافق الاجتماعي فقدر ثباته ب **r=0.96** .

2.1. ثبات مقياس التوافق المدرسي: بما أن محور دراستنا ينصب على التوافق النفسي الاجتماعي المدرسي للطفل فقد ارتأينا تطبيق مقياس التوافق المدرسي إضافة إلى مقياس التوافق النفسي الاجتماعي، وهو مقياس ل" **يونجمان**" يحتوي على 34 بندا، وقد بلغ معامل ثباته بـ **r=0.89** .

وينقسم مقياس التوافق المدرسي إلى 03 مراحل وهي:

أ- المحور الأول: الجد والاجتهاد، وبلغ معامل ثبات r = 0.96.

ب- المحور الثاني: الإذعان، وقدر ثباته بـ r = 0.95.

ت- المحور الثالث: العلاقة بين الطالب والمدرس، وبلغ ثباته r = 0.95.

2. منهج الدراسة:

يهدف بحثنا الحالي إلى معرفة العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي المدرسي وعمل الأم، وبالتالي فهو ينصب ضمن البحوث الوصفية التي تعتمد على الاطلاع على دراسات سابقة وإجراء دراسات استطلاعية حول الظاهرة من أجل الوصول إلى مختلف مكوناتها و" تتم بواسطة تجميع البيانات والمعلومات الضرورية بشأن الظاهرة وتنظيمها وتحليلها".**(عبد الناصر جندلي، 2005).**

يعتبر المنهج الوصفي من المناهج الأكثر شيوعا في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ويلجأ إليه الباحث نظرا لصعوبة المنهج التجريبي بحكم الظاهرة الاجتماعية التي تتميز بالتعقيد والتغير السريع في الزمان والمكان.

والبحث الوصفي كما يعرفه **صالح حسن الداهري (1999)** : "هو استقصاء ينصب على ظاهرة نفسية كما هي قائمة في الوقت الحاضر بعد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر نفسية أخرى".

ويعرفه كل من **عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات (2001)** المنهج الوصفي بأنه**:** " طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية أو سكان معينين،ويتضمن عدة عمليات كتحديد الفرض منه وتعريف مشكلة البحث وتحليلها وتحديد نطاق ومجال المسح وفحص جميع الوثائق المتعلقة بالمشكلة وتفسير النتائج وأخيرا الوصول إلى الاستنتاجات واستخدامها للأغراض المحلية أو القومية ".

" ويقدم المنهج الوصفي معلومات وحقائق عن واقع الظاهرة ويوضح العلاقة بين الظواهر المختلفة والعلاقة في الظاهرة نفسها، كما أنه يقدم تفسيرا للظواهر

والعوامل التي تؤثر فيها مما يساعد على فهم الظاهرة نفسها ويساعد في التنبؤ بمستقبل الظاهرة نفسها". **(عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، 2001).**

إن المنهج الوصفي لا يتوقف عند وصف الظاهرة، بل يتضمن تفسيرا للبيانات والنتائج المتوصل إليها، الأمر الذي يساعد على فهم الظاهرة وإمكانية التنبؤ بحدوثها.

3. المجال الزمني والمكاني للدراسة:

تم إجراء الدراسة الميدانية على مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وعليه فقد توجهنا إلى بعض المدارس الابتدائية بولاية البليدة، وقد وقع اختيارنا على المؤسسات التالية: مدرسة الإخوة كانون ومدرسة الإخوة بوقرة ببلدية بوعنان، ومدرسة علي مساعدية ومدرسة الحرية ببلدية اولاد يعيش، ومدرسة ببلدية الصومعة، ومدرسة مهداوي جيلالي ومدرسة مهالي شريفة ومدرسة العمارات ببلدية العفرون. وقد تعمدنا اختيار أفراد العينة من مدارس مختلفة وبلديات مختلفة لتكون نتائج البحث أكثر مصداقية وموضوعية وإمكانية تعميم، كما اخترنا هذه المدارس نظرا للتسهيلات التي قدمت لنا من طرف الإدارة أثناء تطبيق المقياسين على التلاميذ.

أما الفترة الزمنية لتطبيق المقياسين على التلاميذ فقد امتدت من تاريخ 25 سبتمبر 2007 إلى غاية 16 ديسمبر 2007.

4. عينة الدراسة:

أخذنا عينة تتكون من تلاميذ المدارس الابتدائية (المذكورة آنفا) والبالغ عددهم (202) تلميذا منهم 104 ذكرا بنسبة 51.5% ، و98 أنثى بنسبة 48.5%.

وقد تم انتقاء عينة البحث بطريقة عشوائية من أقسام الطور الثاني والذين تتراوح أعمارهم من (09 إلى 12) سنة، ذلك لأن مقياس التوافق النفسي الاجتماعي أعد خصيصا لهذه الفئة العمرية ، وكذلك لكي نضمن فهم بنود المقياسين من طرف كل التلاميذ وليجيبوا بكل صراحة وموضوعية، و تفادينا تلاميذ الطور الأول نظرا لعدم قدرتهم على فهم بنود المقياسين وطريقة الإجابة.

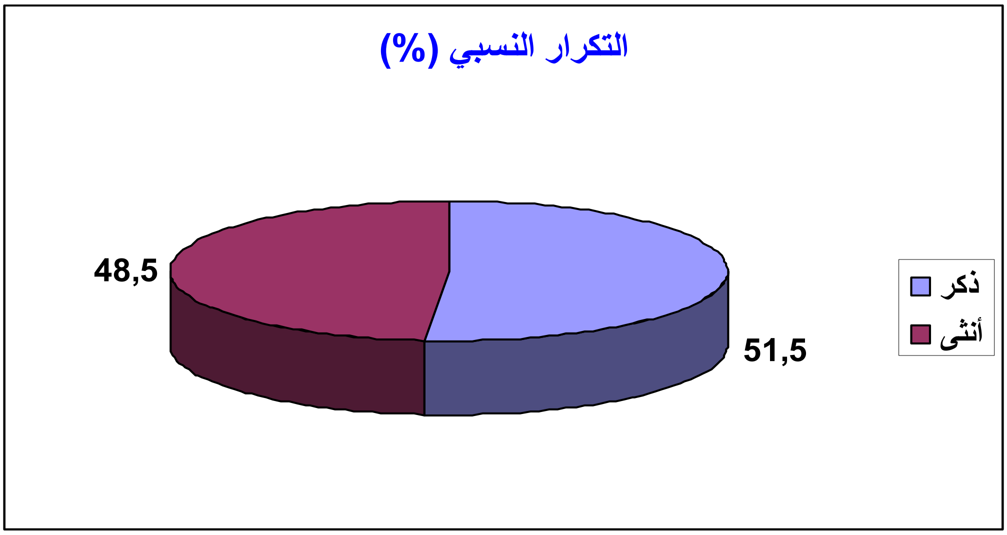
والجدولين التاليين يوضحان توزيع أفراد العينة حسب الجنس والسن:

الجدول رقم (08) : توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

نوع الجنس	التكرارات	التكرار النسبي (%)
ذكـــر	104	**51.5**
أنـثى	98	**48.5**
المجمـــوع	202	**100**

من خلال جدول التوزيع الخاص بمجموع أفراد العينة حسب الجنس نلاحظ أن هناك تقارب في نسبة الذكور و الإناث والتي تقدر على التوالي بـ **51.5%** و **48.5%**. وقد تعمدنا أن يكون هناك تقارب في النسبتين وذلك لإجراء مقارنة و معرفة الفروق بين الذكور والإناث من أبناء الأمهات العاملات من حيث توافقهم النفسي الاجتماعي المدرسي، وذلك للإجابة على الفرضية الثالثة.

الشكل رقم (01): الدائرة النسبية لتوزيع أفراد العينة حسب الجنس



الجدول رقم (09): توزيع أفراد العينة حسب السن.

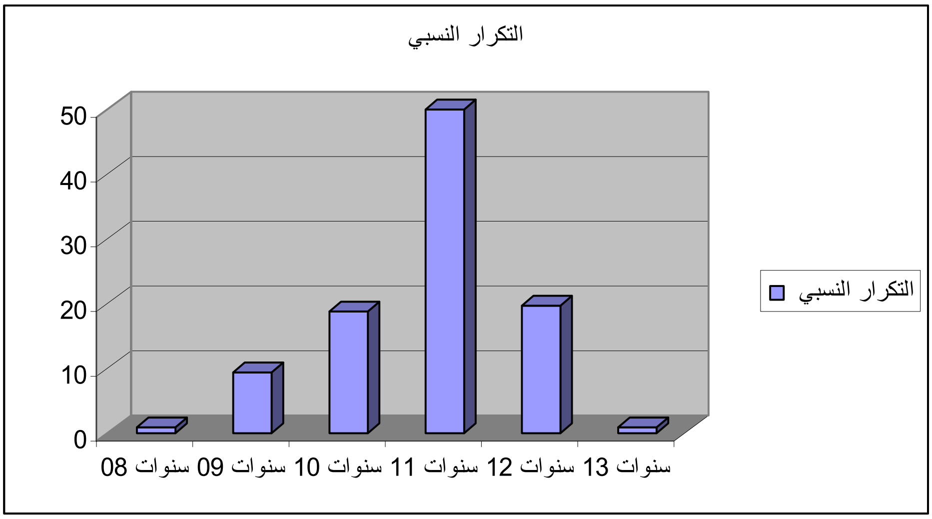
السن (سنوات)	التكرارات	التكرار النسبي (%)
08	02	01
09	19	09.4
10	38	18.8
11	101	50
12	40	19.8
13	02	01
المجموع	202	100

من خلال قراءتنا لبيانات الجدول نستنتج أن التلاميذ الذين يبلغ سنهم 11 سنة هم أكثر تمثيلا في العينة بنسبة تقدر بـ 50%، ثم تليها نسبة 19.8% التي تمثل التلاميذ الذين سنهم 12 سنة، و أما الذين سنهم 08 سنوات فهم أقل تمثيلا و تقدر نسبتهم بـ 01%.

هذه الأعمار من (09 إلى 12) سنة تقابل مرحلة الطور الثاني من التعليم الابتدائي، و قد تعمدنا أن تكون العينة محصورة بين هذه الأعمار لكي نضمن فهم بنود مقياسي التوافق النفسي الاجتماعي المدرسي من طرف جميع أفراد العينة و تجنبنا تلاميذ مرحلة الطور الأول لعدم تمكنهم من فهم بنود المقياسين.

وقد شملت العينة تلاميذ ذوي أمهات عاملات وغير عاملات والجدول الآتي يمثل توزيع أمهات أفراد العينة حسب الوضعية المهنية.

الشكل رقم (02): المدرج التكراري النسبي لتوزيع أفراد العينة حسب السن.

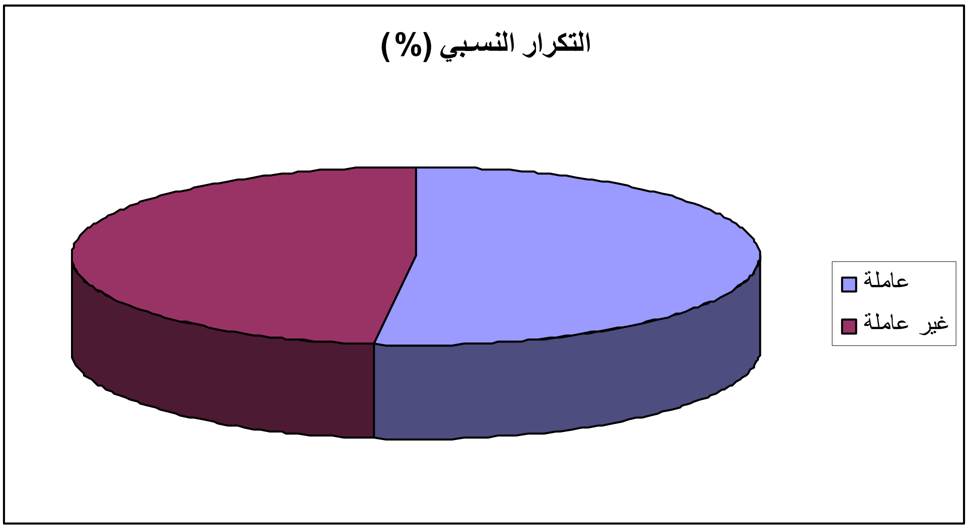


الجدول رقم (10): توزيع أمهات أفراد العينة حسب الوضعية المهنية.

وضعية الأم المهنية	التكرارات	التكرار النسبي (%)
عاملة	97	48
غير عاملة	105	52
المجمـ ـ وع	202	100

يبين الجدول الخاص بتوزيع أمهات أفراد العينة حسب الوضعية المهنية، أن هناك تقارب في النسبتين بين الأمهات العاملات و الأمهات غير العاملات و ذلك لنتمكن من المقارنة بين أبناء هاتين الفئتين.وقد قدرت نسبة الأمهات العاملات ب 48% بينما قدرت نسبة الأمهات الماكثات بالبيت ب 52%.

الشكل رقم (3): الدائرة النسبية لتوزيع أمهات أفراد العينة حسب الوضعية المهنية.



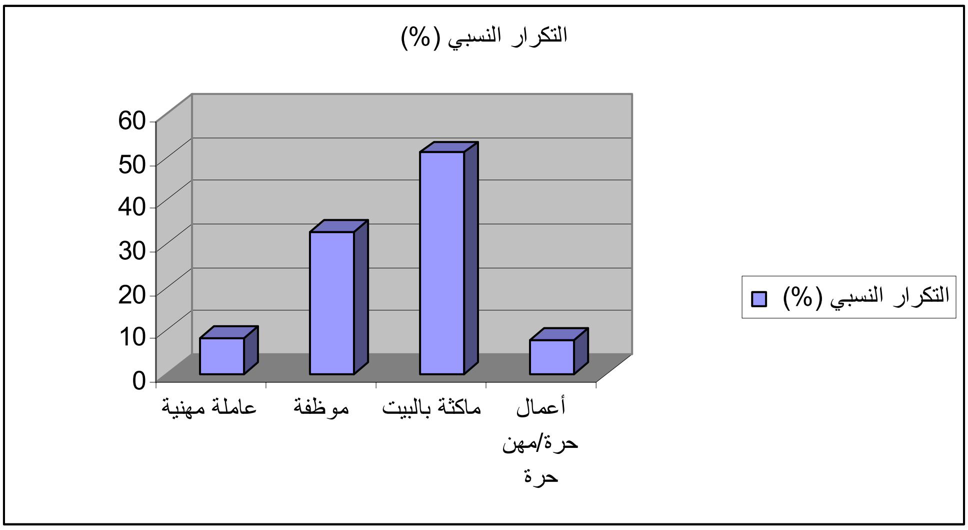
الجدول رقم (11): توزيع أمهات أفراد العينة حسب نوع العمل.

نوع العمل	التكرارات	التكرار النسبي (%)
عاملة مهنية	17	8.4
موظفة	66	32.7
ماكثة بالبيت	103	51
أعمال حرة/مهن حرة	16	7.9
المجمـ ـ وع	202	100

نلاحظ أن هناك تنوع في وظائف أمهات أفراد العينة و يتضح ذلك من خلال الجدول الذي يبين لنا هذا التنوع و نجد أن الماكثات بالبيت يمثلن نسبة 51% و فئة العاملات التي تقارب نسبة 49%، و يختلف نوع العمل بالنسبة لهذه الفئة بين الموظفات التي بلغت نسبتهن 32.7% و العاملات في المهن و العاملات في الأعمال الحرة على التوالي بنسبة 8.4% و 7.9%.

و قد تعمدنا هذا التنوع في الوظائف والمهن وذلك للإجابة على الفرضية الثانية لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة بين أبناء العاملات من حيث توافقهم النفسي الاجتماعي المدرسي باختلاف نوع العمل.

الشكل رقم (4): المدرج التكراري النسبي لتوزيع أمهات أفراد العينة حسب نوع العمل.



5. أدوات جمع البيانات: لقياس التوافق النفسي الاجتماعي المدرسي عند التلاميذ قمنا بتطبيق مقياسين هما :

- مقياس التوافق النفسي الاجتماعي لمرحلة الطفولة.
- مقياس التوافق المدرسي.

1.5. مقياس التوافق النفسي الاجتماعي: إعداد عطية محمود هنا ، "أخذ هـذا المقياس عن اختبار كاليفورنيا للأطفال، وهو الاختبار الذي وضعه **ثـورب** ***Thorpe Louis P.*** و**كلارك** ***Willis W. Clark*** **و تيجز** ***Ernest W. Tiegz*** ، وقد ظهرت النشرة الأولى من هذا الاختبار عام **1939** ، ثم أعيد نشره بعد ذلك عدة مرات مع تعـديلات وجد من الضروري إدخالها عليه.**(عطية محمود هنا،1986).**

يتكون الاختبار من 96 سؤال مقسم إلى قسمين، قسم خاص بالتوافق النفسي ويحتوي على 06 نواحي من الشخصية هي:

أ- اعتماد الطفل على نفسه.
ب- شعور الطفل بقيمته الذاتية.
ج- شعور الطفل بالحرية.
د- شعور الطفل بالانتماء.
ه- تحرر الطفل من الانطواء والانفراد.
و- الخلو من الأعراض العصابية.

وكل بند يحتوي على 08 أسئلة.

و القسم الثاني خاص بالتوافق الاجتماعي الذي يحتوي على 06 نواحي:

أ- الاعتراف بالمستويات الاجتماعية.
ب- اكتساب الطفل للمهارات الاجتماعية.

ج- تحرر الطفل من الميول المضادة للمجتمع.
د- علاقة الطفل بأسرته.
ه- علاقة الطفل في المدرسة.
و- علاقة الطفل بالبيئة المحلية.

وكل بند يحتوي على 08 أسئلة.

طريقة تطبيق الاختبار وتصحيحه: من الممكن أن يطبق الاختبار بطريقة فردية أو جماعية بشرط أن يتأكد الفاحص من أن كل طفل قد فهم المطلوب منه والتعليمات الخاصة بطريقة الإجابة، ودون تعجيل المختبر في إجرائه.

" ويصحح الاختبار بالاستعانة بمفتاح التصحيح وذلك بإعطاء درجة للإجابة التي تتفق مع مفتاح التصحيح، ثم تجمع درجات أجزاء القسم الأول، ويعتبر مجموعها هو درجة القسم الأول في التوافق الشخصي، وكذلك الأمر بالنسبة لأجزاء القسم الثاني، إذ تدل درجات هذا القسم على التوافق الاجتماعي، أما التوافق العام فهو مجموع درجات القسمين الأول والثاني وبعد ذلك تحول الدرجات الخام إلى درجات مبئينية".**(عطية محمود هنا، 1986).**

2.5. مقياس التوافق المدرسي: مقياس التوافق المدرسي ل" يونجمان" يتكون من 34 بندا، وهي مقسمة إلى ثلاثة محاور:

أ- **المحور الأول:** ويتمثل في الجد والاجتهاد، ويتكون من 12 بندا متمثلة في البنـود رقم: 1، 5، 7، 11، 13، 19، 20، 22، 25، 29، 31، 34.

ب- **المحور الثاني:** ويتمثل في الإذعان، ويتكون من 15 بندا متمثلة في البنود التالية: 2، 3، 8، 9، 10، 14، 15، 16، 17، 18، 23، 24، 26، 28، 32.

ج- **المحور الثالث:** ويتمثل في العلاقة بين الطالب والمدرس، ويتكون من 07 بنـود والمتمثلة في الرقم 4، 6، 12، 21، 27، 30، 33.

طريقة التصحيح: يصحح مقياس " يونجمان" للتوافق المدرسي، بإعطاء درجة واحـدة للإجابة المتفقة مع مفتاح التصحيح ثم تجمع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ حتـى نحصل على العلامة الكلية للمقياس.

العلامة الكلية = علامة المجال (أ) + علامة المجال (ب) + علامة المجال (ج).

مدى الدرجات هو من 0 إلى 34، وأدنى درجة هي 00.

الشكل رقم (05): مفتاح تصحيح مقياس التوافق المدرسي.

رقم الوحدة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
الإجابة	لا	لا	نعم	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	لا	نعم
رقم الوحدة	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
الإجابة	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	لا	نعم	نعم	نعم	نعم

رقم الوحدة	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34
الإجابة	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	لا	لا	نعم	نعم

.

6. الأدوات الإحصائية:

بعد تطبيق مقياسي التوافق النفسي الاجتماعي ومقياس التوافق المدرسي على أفراد عينة البحث وتصحيح إجابات التلاميذ المقدمة و تفريغ الاستمارات للحصول على البيانات، كان لا بد من الاستعانة بالنظام الإحصائي (***SPSS***) أي (الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية) الذي يسمح لنا بالمعالجة الإحصائية لنتائج البحث.

وقد استعملنا في بحثنا هذا الأدوات الإحصائية التالية:

- **معامل الارتباط:** وقد اعتمدنا على معامل **بيرسون** في حساب ثبات مقياس التوافق النفسي الاجتماعي ومقياس التوافق المدرسي للأطفال عن طريق التجزئة النصفية.
- **النسب المئوية:** للتعرف على نسبة التكرارات المختلفة في الدراسة.
- **المتوسط الحسابي:** يستخدم المتوسط الحسابي ليعبر عن قيم المجموعة التي يمثلها في قيمة واحدة أكثر ثباتا وللتعرف على متوسط توزيع الدرجة من مجموع درجات.

- **الانحراف المعياري (*SD*):** وهو من مقاييس التشتت ويعرفنا على درجة انحراف الدرجة عن الدرجة الكلية أي مدى تشتت درجات المبحوثين عن متوسطها الحسابي.
- **اختبار *T* (*T- test*):** لقياس دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، ويتم استخدامه لتأكيد أو نفي دلالة الفرق بين الدرجات.

_ **تحليل التباين: (F): لفيشر *Fisher*** وهو أحد مقاييس الدلالة الإحصـائية والذي يكشف عن الفروق بين أكثر من مجموعتين.

الفصـل السابـع
عرض ومناقشة النتائـج

الفصل السابع: عرض ومناقشة النتائج.

3. عرض النتائج
4. مناقشة النتائج

تمهيـد:

نتطرق في هذا الفصل إلى عرض ومناقشة نتائج البحث من أجل تأكيد أو نفي الفرضيات التي انطلقنا منها، وهذا بعد القيام بالإجراءات الإحصائية التي شملت البيانات المتحصل عليها من تطبيق مقياس التوافق النفسي الاجتماعي الخاص بمرحلة الطفولة، ومقياس التوافق المدرسي لنفس المرحلة، وهذا في ضوء الإطار النظري ونتائج بعض الدراسات السابقة.

1. عرض النتائج:

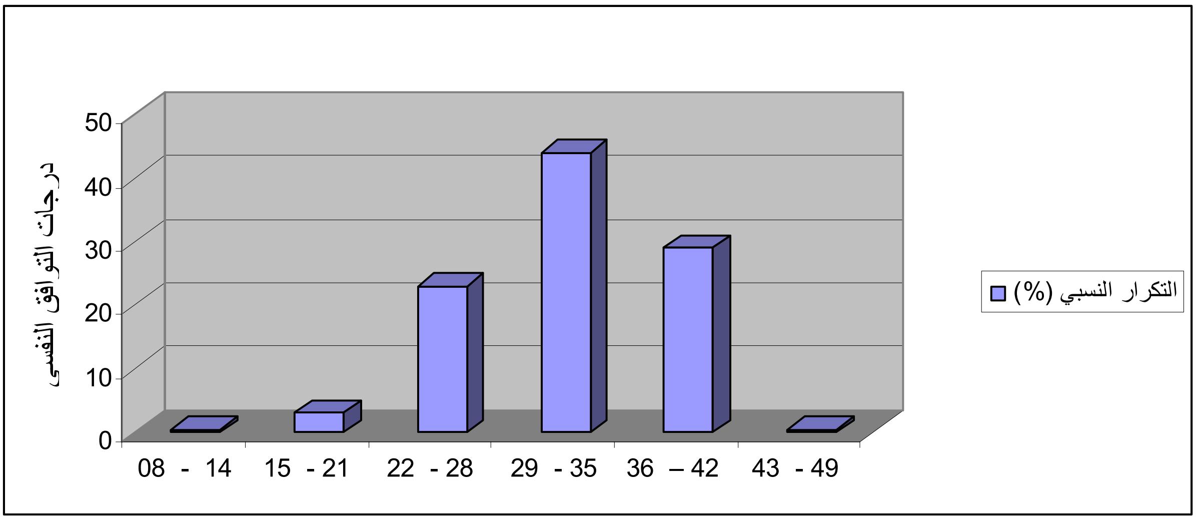
الجدول رقم(12): توزيع أفراد العينة حسب درجات التوافق النفسي.

الفئات (درجة التوافق النفسي)	التكرارات (*f*)	التكرار النسبي (%)
08 - 14	01	0.5
15 - 21	06	03
22 - 28	46	23
29 - 35	89	44
36 – 42	59	29
43 - 49	01	0.5
المجموع	202	100

من خلال الجدول نلاحظ أن درجات التوافق النفسي المحصورة في الفئة (**29 - 35**) هي الفئة الغالبة و التي تمثل نسبتها **44%**، أي أن **44%** من الأفراد تحصلوا على درجات تراوحت ما بين **29** و **35** في مقياس التوافق النفسي، تليها الفئة (**36-42**) بنسبة **29%**، أي أن **29%** من الأفراد تحصلوا على درجات تراوحت ما بين **36** و **42** في مقياس التوافق النفسي، بينما نلاحظ أن درجات التوافق النفسي المحصورة في الفئتين (**08- 14**) و (**43 - 49**) فتمثلان أقل نسبة بـ **0.5%** من مجموع أفراد العينة.

كما يتضح من الجدول أيضا أن الأغلبية من أفراد العينة (**73.5%**) تراوحت درجات توافقهم النفسي بين **29 _ 49** مما يدل على أن تلاميذ المرحلة الابتدائية المحصور سنهم بين **09** و **12** سنة تتراوح درجات توافقهم النفسي بين **29 _ 49.**

الشكل رقم (6): توزيع أفراد العينة حسب فئات درجات مقياس التوافق النفسي.



الجدول رقم (13): توزيع أفراد العينة حسب درجات التوافق الاجتماعي.

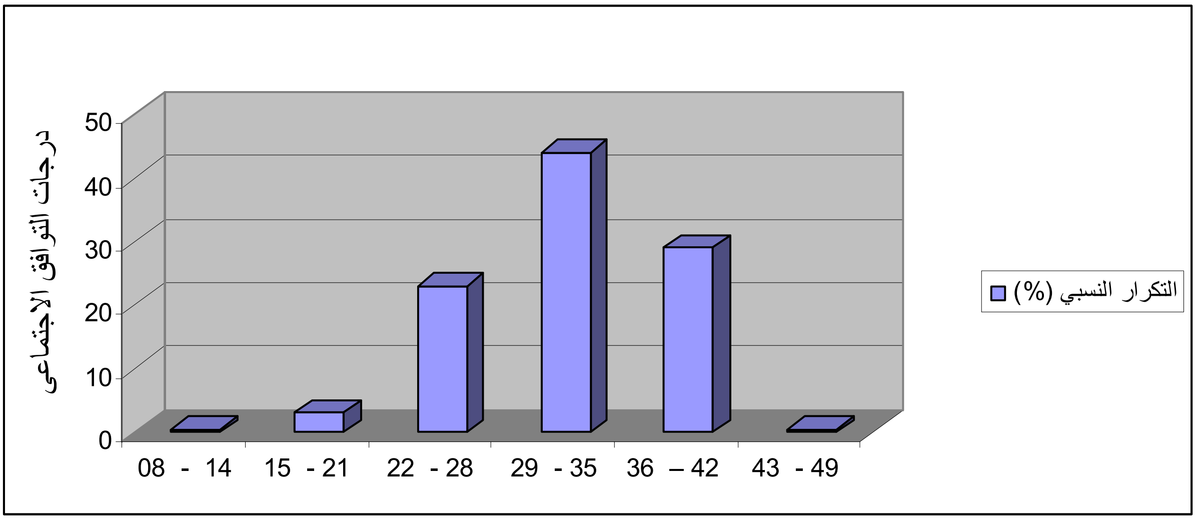
درجة التوافق الاجتماعي	التكرارات (f)	التكرار النسبي (%)
25 – 22	03	1.5
29 – 26	18	09
33 – 30	28	14
37 – 34	74	37
41 – 38	53	26
45 – 42	25	12
49 – 46	01	0.5
المجموع	202	100

يوضح لنا الجدول أعلاه أن نسبة **37%** من الأفراد تحصلوا على درجات تراوحت ما بين **34** و **37** في مقياس التوافق الاجتماعي أي أن الفئة **(34 - 37)** هي الفئة الأكثر تمثيل ونسبتها **37%**، تتبعها الفئة **(38- 41)** بنسبة **26%**، أي أن **26%**

من الأفراد تحصلوا على درجات تراوحت بين **38** و **41** في مقياس التوافق الاجتماعي، بينما نلاحظ أن درجات التوافق الاجتماعي المحصورة في الفئة (**46-49**) فتمثل أقل نسبة بـ **0.5%** من المجموع الكلي لأفراد العينة، وعليه نقول أن درجة التوافق الاجتماعي الغالبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية تتراوح بين **34** و **37**.

ويلاحظ أن ما مجموعه **75.5%** من أفراد العينة تراوحت درجات توافقهم الاجتماعي بين **34_49** وهي نسبة متقاربة مع تلك الخاصة بالتوافق النفسي الأمر الذي يوحي بأن المتوافق اجتماعيا يكون في غالب الأحيان متوافقا نفسيا والعكس.

الشكل رقم (7): توزيع أفراد العينة حسب فئات درجات مقياس التوافق الاجتماعي.



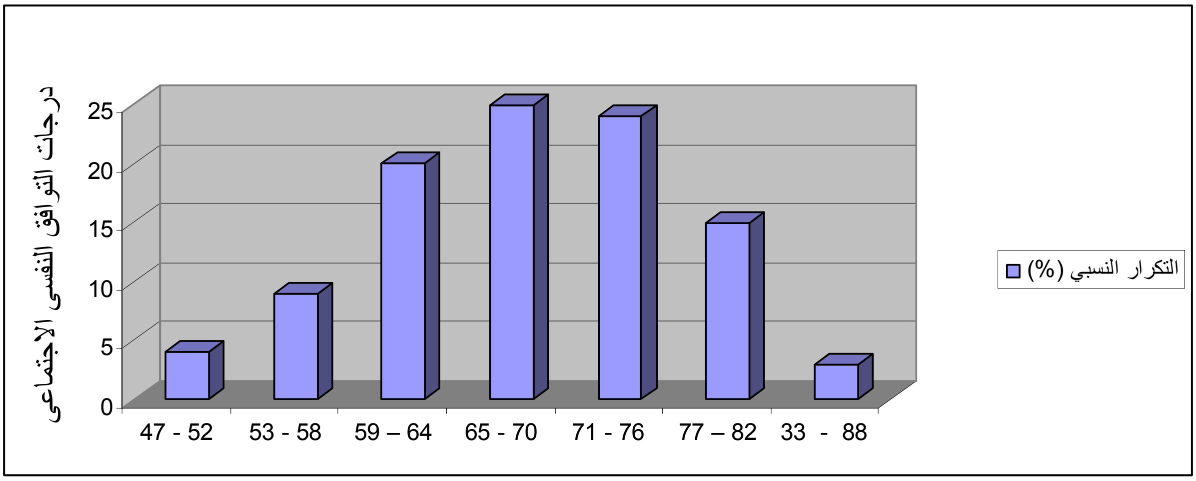
الجدول رقم (14): توزيع أفراد العينة حسب درجات التوافق النفسي الاجتماعي.

درجة التوافق النفسي الاجتماعي	التكرارات (*f*)	التكرار النسـبي (%)
52 - 47	07	04
58 - 53	19	09
64 – 59	40	20
70 - 65	51	25
76 - 71	48	24
82 – 77	31	15
88 - 83	06	03
المجموع	202	100

نلاحظ من خلال قراءتنا للجدول أن درجات الأفراد في المقياسين تجمعت بنسبة كبيرة في كل من الفئة (**65 - 70**) و كذا الفئة (**71 - 76**) وذلك بنسبة **25%** و **24%** على التوالي، وعليه يمكن القول بأن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين **08** و **12** سنة يتميزون بدرجات تراوحت ما بين **65** و **76** وهي درجات تعبر عن مستوى يتراوح بين المتوسط والمرتفع حسب فئة المتوسط الحسابي للتوزيع، بينما تمثل أدنى فئة و هي (**47 - 52**) و أكبر فئة و هي (**83 - 88**) أقل تمثيل نسبي بـ **04%** و **03%** على التوالي.

يلاحظ أن **67 %** من أفراد العينة تراوحت درجات توافقهم النفسي الاجتماعي بين **65** و **88** وهو ما يعني أن النسبة الغالبة متوافقون نفسيا واجتماعيا.

الشكل رقم (8): توزيع أفراد العينة حسب درجات مقياس التوافق النفسي الاجتماعي.



الجدول رقم (15): توزيع أفراد العينة حسب درجات التوافق المدرسي.

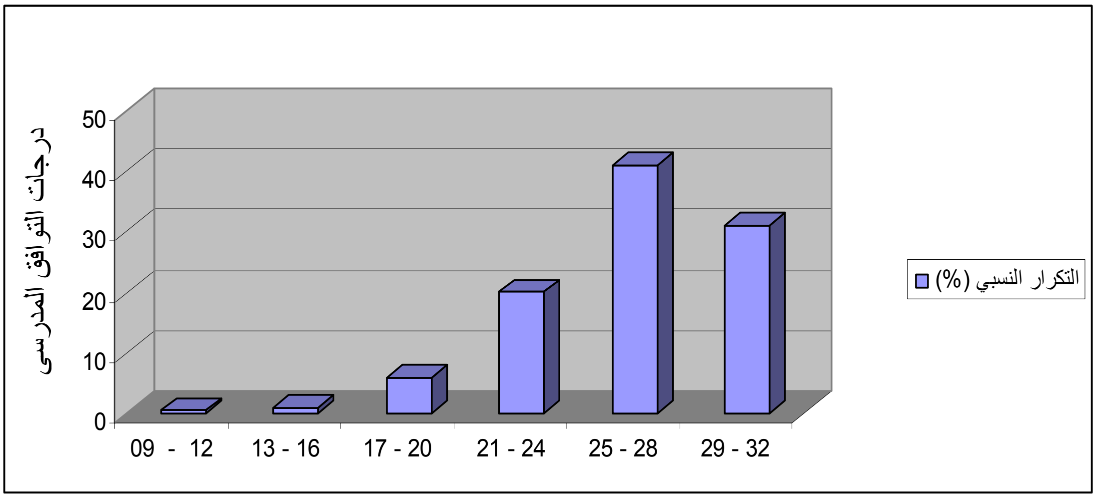
درجة التوافق المدرسي	التكرارات (*f*)	التكرار النسبي (%)
09 - 12	01	0.5
13 - 16	02	01
17 - 20	13	06
21 - 24	41	20
25 - 28	83	41
29 - 32	62	31
المجموع	202	100

يمثل هذا الجدول توزيع أفراد العينة حسب درجات التوافق المدرسي، و يتبين لنا أن درجات التوافق النفسي المحصورة في الفئة (**25 - 28**) تميزت بأكبر تكرار نسبي **(41%)،** في حين جاء التكرار النسبي للفئة (**09 - 12**) مساويا ل **0.5%،**

وتدل هذه النتائج أن التلاميذ لديهم توافق مدرسي جيد مقارنة بدرجات التوافق النفسي الاجتماعي وذلك نظرا للدرجات العالية المتحصل عليها عند تطبيق مقياس التوافق المدرسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

يظهر من خلال النتائج السابقة أن تلاميذ المرحلة الابتدائية لديهم توافق مدرسي مرتفع في معظمهم، ويعود ذلك في نظر الباحثة إلى الجو المدرسي المناسب الذي يلقاه تلميذ هذه المرحلة، حيث يتشابه المحيط المدرسي مع المحيط الأسري في كثير من الأمور، خاصة وأن التلميذ الذي يلتحق بالمدرسة يلقى الكثير من الزملاء في مثل سنه، فيكون تكيف التلميذ سريعا، بالإضافة إلى أن أساتذة التعليم الابتدائي أغلبهم نساء، فتكون المعلمة هي البديلة للأم، والتلاميذ هم الإخوة، وبهذا ينتقل الطفل من بيئة أسرية صغيرة إلى بيئة أسرية كبيرة دون أن يتأثر بهذا الانتقال إلا الفئة القليلة التي تجد صعوبة في التكيف لسبب يعود إما للأسرة أو المدرسة أو اضطرابات عند الطفل نفسه.

الشكل رقم (9): توزيع أفراد العينة حسب درجات مقياس التوافق المدرسي.



*** نتائج الاختبار t.(t test) للفروق ما بين درجات التوافق النفسي الاجتماعي و المدرسي لأفراد العينة حسب الوضعية المهنية للأم.**

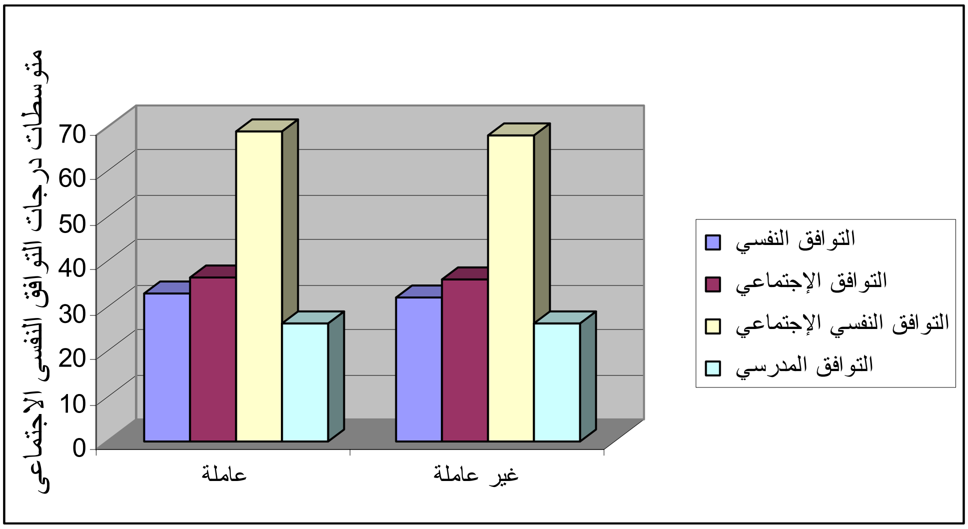
الجدول رقم (16): توزيع درجات التوافق النفسي الاجتماعي و المدرسي لأفراد العينة حسب الوضعية المهنية للأم.

التوافق	وضعية الأم	التكرارات (f)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
التوافق النفسي	عاملة	97	32.57	5.64	0.57
	غير عاملة	105	31.75	5.45	0.53
التوافق الاجتماعي	عاملة	97	36.34	4.00	0.40
	غير عاملة	105	35.92	5.16	0.50
التوافق النفسي الاجتماعي	عاملة	97	68.92	7.69	0.78
	غير عاملة	105	67.78	9.01	0.87
التوافق المدرسي	عاملة	97	26.07	3.60	0.36
	غير عاملة	105	26.14	3.49	0.34

يوضح الجدول رقم (16) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة. من قراءتنا لنتائج الجدول، يتبين لنا أنه لا يوجد اختلاف بين المتوسطات الحسابية لدرجات التوافق النفسي، الاجتماعي، النفسي الاجتماعي و التوافق المدرسي و ذلك حسب اختلاف وضعية الأم المهنية، حيث أن هناك تقارب بين

المتوسطات الحسابية لدرجات التوافق بين أبناء الأمهات العاملات و أبناء الأمهات غير العاملات.

الشكل رقم (10): توزيع أفراد العينة حسب درجات التوافق النفسي الاجتماعي و المدرسي لأفراد العينة حسب الوضعية المهنية للأم.

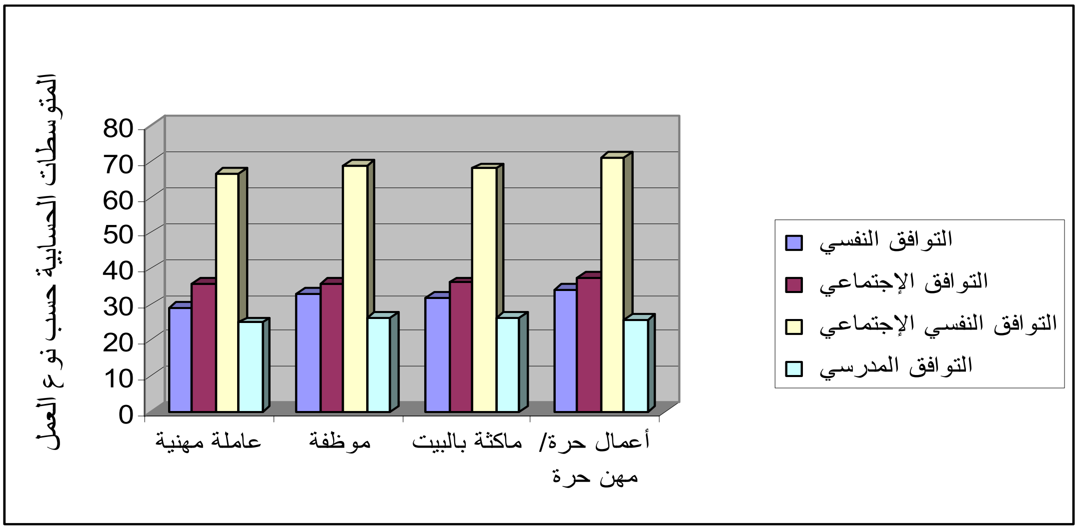


الجدول رقم (17): إحصائيات وصفية خاصة بمختلف المتغيرات حسب نوع العمل.

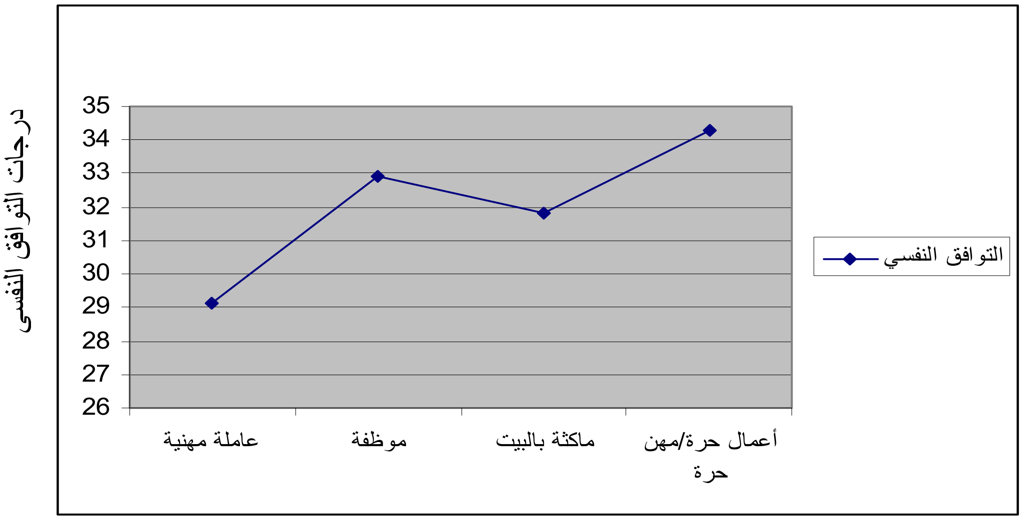
		التكرارات (ƒ)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التوافق النفسي	عاملة مهنية	17	29.11	7.54
	موظفة	66	32.92	4.89
	ماكثة بالبيت	103	31.81	5.49
	أعمال حرة/مهن حرة	16	34.31	4.92
	المجموع	202	32.14	5.54
التوافق الاجتماعي	عاملة مهنية	17	35.94	5.26
	موظفة	66	35.98	3.72
	ماكثة بالبيت	103	36.02	5.11
	أعمال حرة/مهن حرة	16	37.50	4.24
	المجموع	202	36.12	4.63
التوافق النفسي الاجتماعي	عاملة مهنية	17	66.52	8.86
	موظفة	66	68.69	6.87
	ماكثة بالبيت	103	67.95	8.79
	أعمال حرة/مهن حرة	16	71.18	9.71
	المجموع	202	68.33	8.40
التوافق المدرسي	عاملة مهنية	17	24.94	4.00
	موظفة	66	26.12	3.80
	ماكثة بالبيت	103	26.33	3.21
	أعمال حرة/مهن حرة	16	25.81	3.88
	المجموع	202	26.10	3.53

يبين الجدول التالي الإحصائيات الوصفية (المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية) الخاصة بمختلف المتغيرات حسب نوع العمل.

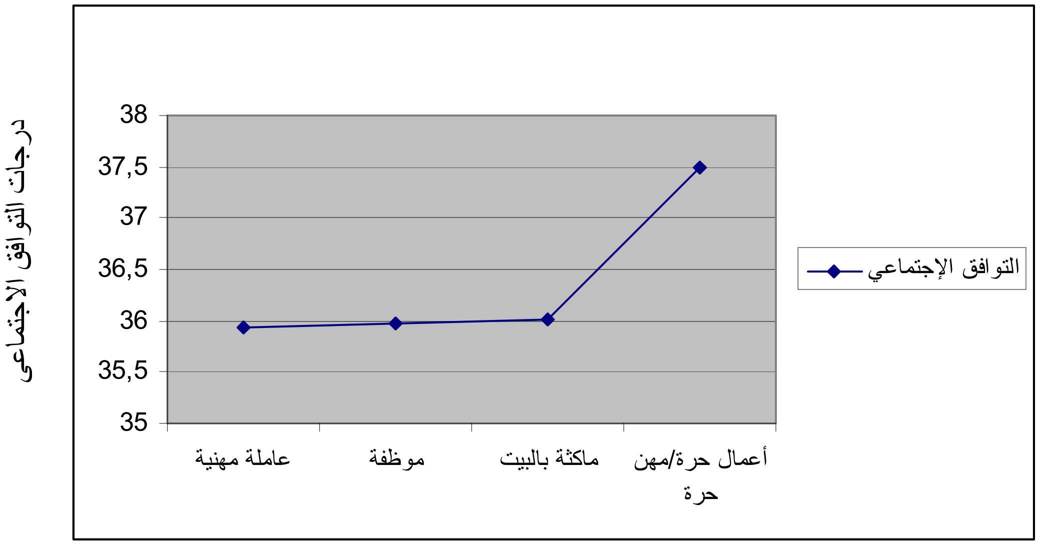
الشكل رقم (11): توزيع المتوسطات الحسابية لمختلف المتغيرات حسب نوع العمل.



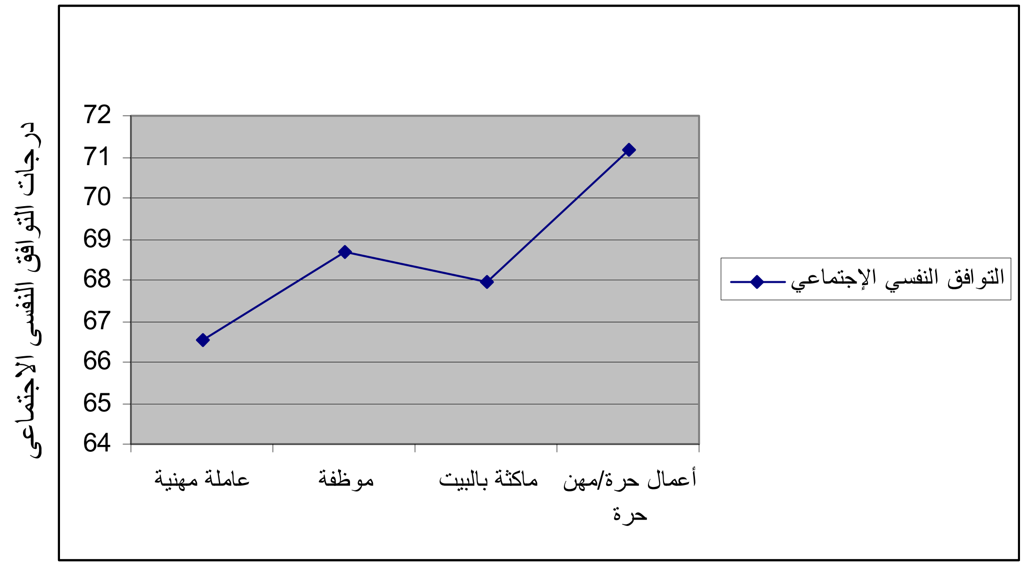
الشكل رقم (12): المنحنى البياني لتوزيع درجات التوافق النفسي حسب نوع عمـل أمهات أفراد العينة.



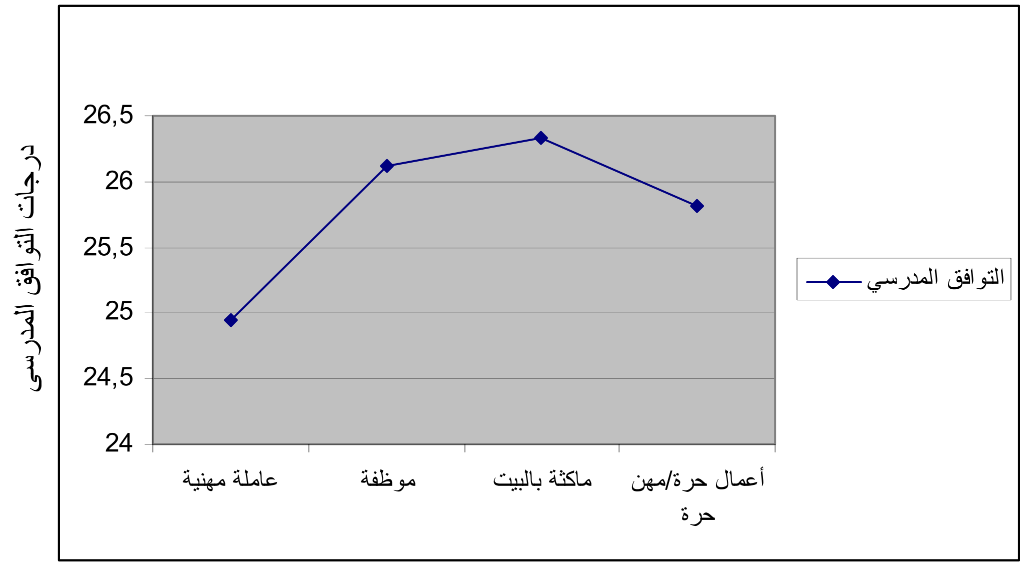
الشكل رقم (13): المنحنى البياني لتوزيع درجات التوافق الاجتماعي حسب نوع عمل أمهات أفراد العينة.



الشكل رقم (14): المنحنى البياني لتوزيع درجات التوافق النفسي الاجتماعي حسب نوع عمل أمهات أفراد العينة.



الشكل رقم (15): المنحنى البياني لتوزيع درجات التوافق المدرسي حسب نوع عمل أمهات أفراد العينة.



الجدول رقم (18): دلالة الفروق في متغيرات البحث حسب الوضعية المهنية.

متغيرات الدراسة	الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الدلالة
التوافق النفسي	0.8249	0.292	**1.056**	غير دال
التوافق الاجتماعي	0.4164	0.521	**0.643**	غير دال
التوافق النفسي الاجتماعي	1.1469	0.334	**0.969**	غير دال
التوافق المدرسي	E-02 – 7.0693	0.888	**- 0.142**	غير دال

استخدم اختبار *t* لفحص سؤال الدراسة الذي ينص: "هل هناك علاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي المدرسي للطفل و عمل الأم" وجد من خلال نتائج هـذا الاختبـار الموضحة نتائجه في الجدول رقم (18) أن قيمة *t* غير دالة بالنسبة لمختلف متغيـرات الدراسة.

الجدول رقم (19): اختبارَ *ANOVA* (تحليل التباين) للفروق بين المتوسطات حسب نوع العمل عند العينة الكلية.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة *f*	مستوى الدلالة
التوافق النفسي	بين المجموعات	282.226	3	94.075	**3.154**	0.026
	داخل المجموعات	5905.319	198	29.825		
	المجموع	6187.545	201	/		
التوافق الاجتماعي	بين المجموعات	33.067	3	11.022	0.509	0.676
	داخل المجموعات	4284.839	198	21.641		
	المجموع	4317.906	201	/		
التوافق النفسي الاجتماعي	بين المجموعات	909.408	3	69.803	0.988	0.400
	داخل المجموعات	13993.369	198	70.674		
	المجموع	14202.777	201	/		
التوافق المدرسي	بين المجموعات	30.088	3	10.029	0.800	0.495
	داخل المجموعات	2483.516	198	12.543		
	المجموع	2513.604	201	/		

يظهر تحليل التباين لعامل واحد بأن قيمة F في درجات التوافق النفسي **3.15** وهي قيمة دالة عند مستوى **0.05** وعليه نقول أن درجة التوافق النفسي بين أبناء الأمهات العاملات و أبناء الأمهات غير العاملات تختلف فعلا حسب نوع العمـل، أما

باقي المتغيرات فيما يخص التوافق الاجتماعي و المدرسي فليس هناك فرق حيث أن قيمة"ت"f " ليست دالة في ما يخص باقي المتغيرات.

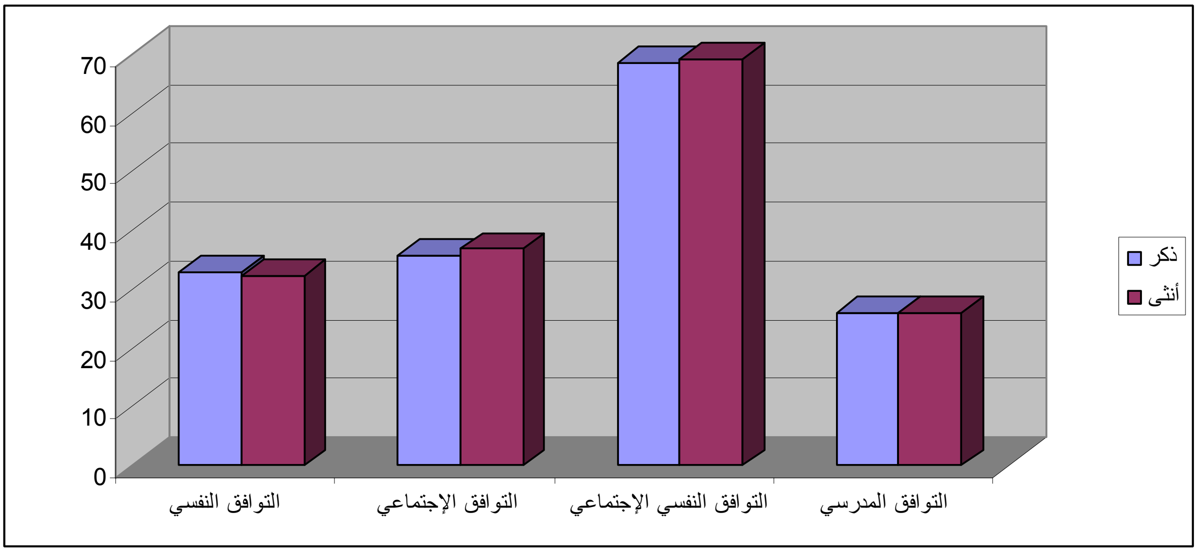
*** إحصائيات وصفية خاصة بالفروق الجنسية فيما يخص التوافق النفسي الاجتماعي و المدرسي.**

الجدول رقم (20): توزيع أفراد العينة حسب نوع الجنس و توافقهم النفسي الاجتماعي والمدرسي.

	الجنس	التكرارات (f)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
التوافق النفسي	ذكر	50	32.88	4.51	0.63
	أنثى	47	32.25	6.66	0.97
التوافق الاجتماعي	ذكر	50	35.78	3.40	0.48
	أنثى	47	36.93	4.52	0.65
التوافق النفسي الاجتماعي	ذكر	50	68.66	6.57	0.93
	أنثى	47	69.21	8.79	1.28
التوافق المدرسي	ذكر	50	26.02	2.89	0.40
	أنثى	47	26.12	4.25	0.62

يمثل هذا الجدول الإحصائيات الوصفية (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري) لدرجات التوافق النفسي الاجتماعي والمدرسي لأبناء الأمهات العاملات حسب الجنس.

الشكل رقم (16): المدرج التكراري لتوزيع أفراد العينة حسب نوع الجنس و توافقهم النفسي الاجتماعي والمدرسي.



الجدول رقم (21): اختبار "ت" لتساوي المتوسطات (*Test d'échantillons indépendants*)

	اختبار "ت" لتساوي المتوسطات *Test t*			
	اختلاف المتوسطات	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التوافق النفسي	0.6247	**0.537**	**80.222**	**0.593**
التوافق الاجتماعي	1.1562 -	**1.416 -**	**85.274**	**0.160**
التوافق النفسي الاجتماعي	0.5528 -	**0.349 -**	**85.029**	**0.728**
التوافق المدرسي	0.1077 -	**0.146 -**	**95**	**0.884**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (21) أن قيمة t غير دالة عند مستوى 0.05 في كل متغيرات الدراسة بين الجنسين من أبناء الأمهات العاملات، وعليه نقول أن الفروق غير دالة بين الجنسين (الذكور والإناث) من أبناء الأمهات العاملات من حيث توافقهم النفسي الاجتماعي والمدرسي.

2. مناقشة نتائج الدراسة حسب الفرضيات:

الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على أن هناك اختلاف بين أبناء الأمهات العاملات و أبناء الأمهات غير العاملات من حيث توافقهم النفسي الاجتماعي المدرسي لصالح أبناء الأمهات غير العاملات.

دلت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة بين أبناء الأمهات العاملات وأبناء الأمهات غير العاملات من حيث توافقهم النفسي الاجتماعي المدرسي، ويظهر ذلك من خلال الجدول رقم **(16)** حيث يتبين لنا أن كل الفروق غير دالة بين أبناء الأمهات العاملات و أبناء الأمهات غير العاملات في مختلف متغيرات الدراسة، و بالتالي **لم تتحقق الفرضية الأولى.**

وكتفسير لهذه النتيجة فإن الأم العاملة عندما تختار من يقوم مقامها في رعاية شؤون أطفالها وتلبية متطلباتهم، فإن هذه الأم البديلة تقيم علاقة وثيقة مع الطفل وهذا ما يشعره بالدفء العاطفي مع هذه الأم البديلة، وبذلك يمكن الاقتراب من الوضع الطبيعي في الأسرة، وخاصة إذا كانت من تقوم مقام الأم قريبة للطفل كالجدة أو الخالة وغيرهما، وحتى في دور الحضانة إذا كانت المربية تتوفر على الشروط الضرورية للمربية الجيدة، وتتمتع بخصال تؤهلها لأن تعوض الأم عند غيابها.

وقد اتفقت نتائج الفرضية الأولى مع بعض الدراسات، فمثلا بينت دراسة **رويتر** ***Rutter*** **(1982)** أن اهتمام شخص آخر بالطفل سواء في البيت أو في دور الحضانة في فترة غياب الأم لن يقلل من قيمة الرابطة العاطفية التي تظهر بينهما، وأنه ليس هناك دليل ثابت يبين أن غياب الأم القصير يساهم في خلق مشاكل نفسية بل بالعكس، بينت الأبحاث أن تنوع المثيرات البيئية مفيد لنمو ذكاء أفضل.

وتدعيما لما تم ذكره فقد أشارت دراسة **ممدوحة محمد سلامة (1987)** إلى أن عمل الأم خارج المنزل لا يثير تعارضا بين مطالب وحاجات العمل ومطالب وحاجات الطفل، ولا يؤثر كذلك في سلامة وأمن علاقة الوالدين بالطفل، وأن مشاركة الأب لزوجته العاملة في رعاية أطفالها يجعله أكثر قربا ووجودا معهم، وبالتالي يرونه أكثر دفئا وأقل رفضا.

كما بينت دراسة **ميرفت رجب صابر أحمد (1993)** أنه لا توجد فروق بين أبناء الأمهات العاملات وأبناء الأمهات غير العاملات من الجنسين من حيث الصحة النفسية (الانطواء، القلق، العدوان).

وأظهرت دراسة **ميخائيل رزق حكيم (1984)** أنه لا توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين مستوى تحصيل أبناء الأمهات لعاملات والأمهات غير العاملات.

بالإضافة إلى أن دراسة **ملكة مشينش (1993)** بينت أن غالبية المشكلات الشائعة لدى أطفال الأمهات العاملات تتشابه من حيث النوع مع المشكلات الشائعة لدى أطفال الأمهات غير العاملات، غير أنها تختلف عنها في درجة انتشارها وترتيبها.

إلا أن بعض الدراسات لم تتفق مع نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة التي تعرضنا إليها، حيث أوضحت دراسة **بثينة قنديل (1964)** أن تكيف الأبناء المحرومين جزئيا من أمهاتهم نتيجة العمل خارج المنزل أقل من تكيف أبناء الأمهات غير العاملات، كما أن أبناء المرأة العاملة المحرومين أقل كفاءة من غيرهم، فهم يفضلون الانطواء وعدم الاختلاط بغيرهم، كما أنهم أقل شعورا بالأمن والطمأنينة وتزيد لديهم المشكلات النفسية وتعتريهم الأمراض النفسجسمية.

وتتفق دراسة **طلعت عبد الرحيم (1982)** مع دراسة **بثينة قنديل** حيث وجد أن أبناء العاملات أقل توافقا بالمقارنة بأبناء غير العاملات.

أما دراسة **كاترين روس وجون مروسكي (1988)** فقد أثبتت أن هناك علاقة موجبة بين اكتئاب الأم العاملة ووجود صعوبات في رعاية الأولاد.

و في دراسة حديثة تم إجرائها في أمريكا - نشرتها شبكة النبأ المعلوماتية **(*www.annabaa.org*) -** أظهرت أن الأطفال الذين تعود أمهاتهم من العمل بدوام كامل بعد وقت قصير من ولادتهن من المحتمل أن يتطوروا بصورة أبطأ من أولئك الأطفال الذين تبقى أمهاتهن في البيت، ولاحظ الباحثون أن الأطفال الذين عادت أمهاتهن إلى العمل في غضون تسعة أشهر من الولادة أظهروا تأخراً بنسبة **15**% من نظرائهم الذين بقي أحد والديهم بالبيت، وفي دراسة قام بها باحثون في جامعة **أسيكس** البريطانية، وجدوا أن الأطفال الذين لديهم أمهات يعملن كانوا أقل احتمالاً في النجاح بالامتحانات.

وعلى عكس النتائج التي توصلت إليها **بثينة قنديل** فإن دراسة **كاميليا عبد الفتاح (1972)** قد أظهرت أن أبناء الأم العاملة أكثر نضجا من الناحية الانفعالية عن أبناء الأم غير العاملة، وأن بعض الأمهات غير العاملات يتخذن مع الأطفال أساليب الزجر والتعنيف والمقارنة بين الإخوة، و تبيَن للباحثة أيضا أن الأمهات العاملات أكثر ميلا إلى إعطاء الطفل فرصة الاستقلال والتعبير عن الذات، و أن الأم غير العاملة تقضي وقتا طويلا مع طفلها مما يشعرها بالتعب والملل، وقد يؤدي ذلك إلى كثرة الالتزامات التي تفرضها على طفلها، هذه الالتزامات تدفع بالطفل إلى التنازل عن تحقيق رغباته الخاصة مما يثير لديه مشاعر الغضب والإحباط، كما أشارت دراسة **كاميليا عبد الفتاح (1972)** إلى أن الأم العاملة تقبل على أطفالها بشوق ولهفة تعوضهم عن الوقت الذي تقضيه بعيدا عنهم.

و تتوافق نتائج دراسة **هوفمان** ***Hoffman*** **(1989)** مع النتائج التي توصلت إليها **كاميليا عبد الفتاح** حيث أظهرت أن الأمهات العاملات يعلمن أولادهن أن يكونوا أكثر استقلالية مقارنة بأولئك الذين لا تعمل أمهاتهم.

كما توصلت دراسة **يوسف عبد الصبور عبد ا (1984)** إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المراهقين والمراهقات من أبناء غير العاملات ومتوسط درجات المراهقين والمراهقات من أبناء العاملات في كل متغيرات الدراسة لصالح أبناء العاملات.

وأشارت دراسة **هناء يحيى أبو شهبة (1990)** إلى أن الأمهات العاملات كن أكثر اتجاهاً نحو تربية الطفل تربية إيمانية وخلقية من منظور الإسلام عن غير العاملات.

ويعود ذلك حسب الدراسات الأخيرة إلى أنه رغم أن الأمهات العاملات يصرفن وقتا أقل – نسبة إلى غير العاملات- إلا أنه من حيث الأداء والفائدة أكثر هدفية وجدية.

من خلال استعراضنا لمختلف الدراسات التي تناولت أثر عمل الأم على أطفالها، لاحظنا اختلافا كبيرا في نتائجها، ففي حين وجدت بعض الدراسات أن عمل الأم لا يؤثر على الأبناء ولا وجود لفروق بين أبناء العاملات وغير العاملات، وجدت دراسات أخرى أن عمل الأم يؤثر إيجابيا على الأبناء نفسيا واجتماعيا ودراسيا، بينما أثبتت دراسات أخرى أن عمل الأم يؤثر بصورة سلبية على الأبناء على الصعيد النفسي الاجتماعي والمدرسي. كل هذه الاختلافات راجعة إلى طبيعة المجتمع الذي أجريت فيه الدراسة، و الثقافة والقيم السائدة فيه.

<u>الفرضية الثانية</u>: أما فيما يخص الفرضية الثانية والتي تنص على اختلاف درجة التوافق النفسي الاجتماعي المدرسي بين أبناء الأمهات العاملات باختلاف نوع عمل الأم، فقد أظهر التحليل التباين لعامل واحد بأن درجة التوافق النفسي بين أبناء الأمهات العاملات تختلف فعلا حسب نوع العمل، حيث يتضح من خلال الجدول رقم **(19)** أن قيمة ***f*** **(3.15)** دالة عند مستوى **0.05**. أما فيما يخص التوافق الاجتماعي (**0.50=** ***f***) والمدرسي (**0.80=** ***f***) فإن الفروق لم تكن دالة وبالتالي ليس هناك فرق فيما يخص التوافق الاجتماعي والمدرسي بين أبناء العاملات حسب نوع العمل، وعليه نقول أن الفرضية الثانية قد تحققت جزئيا حيث أن نوع العمل يؤثر على التوافق النفسي للأبناء بينما لا يؤثر على التوافق الاجتماعي والمدرسي للأبناء.

وتجدر الإشارة إلى أنه من خلال اطلاعنا على الدراسات التي تناولت أثر عمل الأم على أبنائها، لم يرد تأثير نوع العمل على توافق الأبناء بالقدر الكافي، ولم يعط هذا المتغير حقه من الدراسة، غير أن الكثير من الدراسات تناولت أثر الضغوطات النفسية للمرأة العاملة على أطفالها، ومن بين أهم المتغيرات التي تسبب ضغوطا نفسية لدى المرأة العاملة هو نوع العمل الذي تؤديه المرأة خارج المنزل، فالأعمال الشاقة تؤثر سلبيا على علاقة الأم بأبنائها. كما تناولت الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية عدة متغيرات كان لها أثرا على توافق أبناء الأمهات العاملات، ومن بين هذه المتغيرات: عدد ساعات العمل يوميا، شخصية المرأة ذاتها، المستوى التعليمي للأم، عدد أطفال المرأة العاملة. و سنتطرق إلى البعض من هذه الدراسات بغية الكشف عن المتغيرات التي يمكن أن يعزى لها مدى توافق أبناء الأم العاملة من عدمه.

أشارت دراسة **بثينة قنديل (1964)** إلى أن تكيف أبناء الأمهات العاملات يقل كلما زاد غياب الأم اليومي عن خمس ساعات، أي أن نوع العمل يرتبط بالمدة التي

تقضيها الأم العاملة خارج البيت، فكلما كان غياب الأم طويلا كان تأثير ذلك على الأبناء كبيرا.

وقد بينت أبحاث أخرى أن الأمهات العاملات أكثر من 40 ساعة في الأسبوع أكثر قلقا وأقل سعادة و حساسية لأطفالهن وأقل نشاطا في تفاعلهن.كما بينت دراسة أمريكية قامت بها **وين إجوي هان (1991)** أن عدم انتظام ساعات عمل الأمهات ما بين المساء والليل أو المناوبات المتغيرة يؤثر بشكل سلبي على ذكاء أطفالهن ونموهم الإدراكي، وتأتي هذه الدراسة في وقت يتزايد فيه عدد الأمهات اللاتي يمارسن وظائف بساعات عمل غير قياسية أو معتادة، خصوصا بين الأمهات اللاتي لا عائل لهن.

وتشير دراسة **هوفمان (1992)** إلى أن حصيلة عمل الأم ورعايتها لأبنائها إلى حد بعيد بنوع العمل الذي تؤديه خارج البيت ووقعها المهني ومدى الالتزامات المطلوبة منها. إن المهمة التي تشعر الأم خلال إنجازها بمكانتها وجدارتها وبالرضا والارتياح، إنما تدفع علاقة الأم بأبنائها نحو الأحسن، ويحدث خلاف ذلك في حالة شعور الأم بالإرهاق الجسمي والنفسي جراء عملها مما يفقدها الثقة بالنفس ويترك آثارا سلبية على علاقتها بأبنائها وسلوكها معهم.

و تذكر **سناء الخولي (1984)** أن مشاكل أطفال المرأة العاملة تعتمد أساسا على نوعية المرأة ذاتها ونوع العلاقة التي تقدمها إليهم ومدى استمتاعها بعملها، وأن عمل المرأة يقدم فرصة للتعاون والتعلـم في المنزل والاعتمـاد على النـفس، وترى **سناء الخولي** أن الوقت الطويل الذي تقضيه الأم مع أطفالها ليس دليلا على الأمومة الصالحة.

أشارت العديد من الدراسات كدراسة **كوكب كامل (1977)، هيلين فارمر (1978)، إسماعيل دياب و صلاح معوض (1985)، عفاف عويس (1987)** إلى

وجود علاقة موجبة بين طول وقت العمل والصراع بين الأدوار الذي قد يتولد عن رغبة الأم في إتقان عملها خارج بيتها، وحرصها في نفس الوقت على إعطاء قدر كبير من وقتها لرعاية أولادها وإدارة شؤون بيتها، وبالتالي فإن ليس لنوع العمل تأثير على الأبناء وإنما طول فترة غياب الأم عن بيتها هو الذي يؤثر على الأبناء.

إن عمل الأم أو عدمه مرتبطان باتجاهاتها نحو الأمومة والأسباب التي دفعتها للعمل أو البقاء في البيت، "حيث بينت دراسة أمريكية **لهوك وديميس** ***Hock , Demeis*** **(1990)** أن الأمهات اللاتي لا تعملن ولكنهن يفضلن العمل حصلن على درجات مرتفعة في مقاييس الكآبة والضغط النفسي مقارنة بمجموعتين أخريين، أمهات لا يعملن ويفضلن البقاء في البيت، وأمهات يعملن ويرغبن في عملهن" **(فاطمة منتصر الكتاني، 2000)**. وعليه فالحالة المزاجية والانفعالية للأم هي التي تؤثر على توافق أبناءها وليس نوع العمل الممارس من طرف الأم.

إن عمل الأم بحد ذاته قد لا يؤثر على الطفل وإنما اتجاهاتها التربوية التي تتبناها هي ما يوجه له الاهتمام ويؤثر عليه بطريقة مباشرة.

وحسب دراسة **محمد سلامة آدم (1980)** فإن صراع المرأة العاملة يرتبط بمستوى التعليم، حيث وجد أن الحاصلات على مؤهل عال يواجهن الصراع بشكل إيجابي بالمقارنة بالحاصلات على شهادات متوسطة واللاتي يواجهن صراع الأدوار بشكل سلبي.

لقد ربط **محمد سلامة آدم** توافق المرأة العاملة ومواجهة الصراع بشكل إيجابي بالمستوى التعليمي للمرأة العاملة، فالمرأة الحاصلة على مستوى تعليمي عال قادرة على مواجهة الصراع والتكيف مع ظروف العمل والحياة العائلية بشكل إيجابي، بينما المرأة العاملة الحاصلة على مستوى تعليمي متوسط أو منخفض فإنها تعاني من صراع

الأدوار وعدم القدرة على التوفيق بين العمل ومتطلبات الأسرة، وهذا يؤثر بالضرورة على توافق الأطفال نفسيا واجتماعيا ودراسيا، وعليه فالمستوى التعليمي والثقافي للأم هو الذي يؤثر بصفة مباشرة على مستوى توافق الأطفال نفسيا واجتماعيا ودراسيا.

وتذهب بعض الدراسات كدراسة **بلقيس جباري (1998)** إلى أن الضغوطات النفسية لدى الأم العاملة مرتبطة بعدد الأطفال، فكلما زاد عدد الأطفال لدى المرأة العاملة زادت ضغوطاتها النفسية. وعليه نلاحظ أن الأم العاملة تلجأ إلى تحديد النسل أكثر من الأم الماكثة بالبيت، فعند مقارنة الأمهات العاملات وغير العاملات لوحظ أن عدد أطفال الأمهات العاملات أقل من عدد أطفال الأمهات غير العاملات.

بالإضافة إلى أن الأمهات العاملات اللاتي لا يحظين بالدعم بالقول أو بالعمل من أزواجهن، يتعرضن بسبب تعدد مشاغلهن لضغط نفسي شديد، مما يؤثر سلبا على الأطفال.

<u>الفرضية الثالثة:</u> تنص الفرضية الثالثة على أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من أطفال الأمهات العاملات من حيث توافقهم النفسي الاجتماعي المدرسي. والغرض من هذه الفرضية محاولة التعرف على ما إذا كان جنس معين من الأطفال يتأثر أكثر من الجنس الأخر أم أن كلا الجنسين يتأثران بنفس المستوى إذا كان هناك فعلا لعمل الأم تأثيرا على الأبناء.

أثبتت نتائج البحث أن ليس هناك فرق بين الجنسين الذكور والإناث من أبناء الأمهات العاملات من حيث توافقهم النفسي الاجتماعي المدرسي ويظهر ذلك من خلال الجدول رقم (**21**) حيث أن الفـروق كانت كلها غير دالـة وبالتالي نقول أن الفرضية الثالثـة للبحث قد تحققت حيث أن عمل الأم لا يؤثر على جنس معين من الأبناء أكثر من الأخر.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة **ميرفت رجب صابر أحمد (1993)** حيث توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين الجنسين لبعد الانطواء.

غير أن دراسة **هوفمان (1992)** أثبتت أن الإناث أكثر تأثرا بإيجابيات عمل الأم من الذكور ومن بنات ربات البيوت، حيث يتقدمن من ناحية الثقة بالنفس والروح الاجتماعية و التقدم المدرسي و الرغبة في العمل، أما الذكور من أبناء العاملات فإن شخصيتهم تكون أكثر اجتماعية واعتمادا على النفس وهم في نفس الوقت أقل تقدما من حيث المستوى الدراسي من أبناء ربات البيوت. و أظهرت الدراسة أن أبناء الطبقات الدنيا من حيث الموارد الاقتصادية يستفيدون أكثر من غيرهم من عمل أمهاتهم، فينعمون بنمو ذهني وتحصيل دراسي أكثر، فيما تنعم البنات في الطبقات الأعلى بوضع أفضل من الذكور.

أما دراسة **مرزوق عبد المجيد** فقد أثبتت أن السلوك الانفعالي للبنات أفضل من السلوك الانفعالي للبنين من أبناء الأمهات العاملات.

و بينت دراسات أخرى مثل دراسة **غيلد وأندرسون (1990)** أن بنات الأمهات العاملات أفضل من بنات الأمهات غير العاملات على صعيد الثقة بالنفس والنجاح المدرسي ومتابعة الأعمال المختلفة، لأنهن يعتبرن أمهاتهن شخصيات مستقلة، تتمتع بثقة عالية بالنفس وقدرة على أداء أدوار اجتماعية لائقة بهن، في حين أن الأبناء الذكور للأمهات العاملات على العكس من ذلك، حيث أنهم يفتقدون الشعور بالاستقرار والثقة بالنفس والمستوى الدراسي الذي يحظى به غيرهم، كما أنهم لا يبدون جدارة أترابهم في اختبارات الذكاء.

وأثبتت دراسة **يوسف عبد الصبور عبد ا (1984)** أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المراهقين من أبناء العاملات والمراهقات من بنات العاملات في كل من التكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي لصالح المراهقات.

من خلال عرضنا للدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين من أبناء الأمهات العاملات من حيث التوافق النفسي الاجتماعي والمدرسي، لاحظنا أن أغلب الدراسات أثبتت أن البنات أكثر توافقا مقارنة مع الذكور، ويمكن تفسير هذا التوافق عند الإناث بأن الفتاة تجعل من أمها مثلا تقتدي به، حيث ترى أن أمها بعملها قد أثبتت نفسها بنجاحها المهني و استقلاليتها فتتمتع الفتاة بالثقة العالية بنفسها، كما أن ابنة المرأة العاملة تتحمل المسؤولية في سن مبكرة فتقوم بالشؤون المنزلية إلى جانب اهتمامها بدراستها.

الاستنتاج العام:

تظل قضية المواءمة بين عمل الأم، وبين مهامها المنزلية والأسرية معضلة تعانيها الأم العاملة لسنوات طويلة، لتعدد الأدوار وتضاربها في التوقيت والجهد مع قدرة المرأة، و لا شك أن عمل المرأة خارج المنزل يؤدي إلى اختلال دورها الأمومي، فمن العسير أن تتمكن من القيام بمسؤوليتها الطبيعية كأم لأبنائها وفي الوقت ذاته تؤدي عملها في الخارج، وفي أغلب الأحوال يكون عمل المرأة في الخارج على حساب أبنائها، فقد كشف دراسة بريطانية حديثة عن وجود قلق ناتج عن تأثر الحياة الأسرية للأم العاملة التي تحاول الموازنة بين متطلبات العمل وتربية ورعاية الأطفال.

لذا كان لا بد للمرأة أن تتسلح بالوعي الفائق لتنظيم حياتها ووقتها بما يتناسب مع عملها ومسؤولياتها بشكل يحافظ على الإيجابيات ويقلل من السلبيات إلى أقل درجة ممكنة، و يبقى الحفاظ على كيان الأسرة و سلامة الأولاد الذين هم عماد المستقبل لأي أمة هو الأولى والمقدم على أي عمل آخر، حيث تتأثر نشأة الطفل بالظروف المنزلية خصوصا السنوات الأولى من حياته، ولتواجد الأم إلى جانبه وحسن رعايتها له الأثر الكبير في صحته النفسية والجسمية له.

بعد تحليل نتائج الدراسة الحالية نستخلص ما يلي:

في الفرضية الأولى المتعلقة بالاختلاف بين أبناء الأمهات العاملات و أبناء الأمهات غير العاملات من حيث توافقهم النفسي الاجتماعي و المدرسي، دلت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة بين أبناء الأمهات العاملات وأبناء الأمهات غير العاملات من حيث توافقهم النفسي الاجتماعي المدرسي، حيث كانت الفروق كلها غير دالة بين أبناء الأمهات العاملات و أبناء الأمهات غير العاملات في مختلف متغيرات الدراسة، و بالتالي لم تتحقق الفرضية الأولى.

نستنتج من خلال هذه النتيجة أن عمل الأم لم يعد يهدد توافق الأطفال النفسي الاجتماعي والمدرسي، وذلك لأن الطفل سواء ترك في دور الحضانة أو عند الأهل، فإنه سوف يتلقى الرعاية الكاملة كما لو كانت أمه معه، كما أن المستوى الثقافي والتعليمي للأم سيسمح لها بتوفير الحاجات النفسية لطفلها بالرغم من بعدها عنه لفترة طويلة خلال النهار في أوقات العمل، حيث تعمل على تعويض ذلك في الفترة القصيرة التي تقضيها معه، لا سيما وأن الأم تخرج للعمل من أجل توفير متطلبات أبنائها، فهي تستطيع توفير كل ما يحتاجونه، فيكون الإشباع المادي كفيل بتخفيف وطأة الشعور بغياب الأم طيلة اليوم.

أما فيما يخص الفرضية الثانية والتي تتعلق بالاختلاف في درجة التوافق النفسي الاجتماعي المدرسي بين أبناء الأمهات العاملات باختلاف نوع عمل الأم، فقد أظهرت نتائج البحث بأن هناك اختلاف في درجة التوافق النفسي بين أبناء الأمهات العاملات حسب نوع العمل، أما فيما يخص التوافق الاجتماعي والمدرسي فإن الفروق لم تكن دالة وبالتالي ليس هناك فرق فيما يخص التوافق الاجتماعي والمدرسي بين أبناء العاملات حسب نوع العمل، وعليه نقول أن الفرضية الثانية قد تحققت جزئيا حيث أن نوع العمل يؤثر على التوافق النفسي للأبناء بينما لا يؤثر على التوافق الاجتماعي والمدرسي للأبناء.

إن تعلق الطفل بالأم يشكل ركيزة هامة في نموه النفسي، وإن الحرمان الجزئي من الأم يشكل عائقا أمامه خصوصا في مراحل حياته الأولى، لذلك يتأثر بعض الأطفال بغياب الأم وتظهر بعض الاضطرابات في شخصيتهم، خاصة إذا كان الطفل يعاني من بعض الإهمال، بينما بنمو الطفل يتناقص تعلق الطفل بوالدته، لأنه يدخل في علاقات جديدة مع رفاقه أثناء اللعب أو بدخوله إلى المدرسة، فينمو الطفل اجتماعيا، وتزداد ثقته بنفسه باندماجه مع أقرانه، مما يؤثر على توافقه الاجتماعي والمدرسي.

و إذا رجعنا إلى الفرضية الثالثة و التي تنص على أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من أطفال الأمهات العاملات من حيث توافقهم النفسي الاجتماعي المدرسي، فإن الدراسة قد أثبتت أنه ليس هناك فرق بين جنس الذكور والإناث من أبناء الأمهات العاملات من حيث توافقهم النفسي الاجتماعي المدرسي، حيث أن الفروق كانت كلها غير دالة، و عليه نقول أن عمل الأم لا يؤثر على جنس معين من الأبناء أكثر من الأخر.

إن متغير الجنس لا يتأثر بعمل الأم، فمن خلال تطبيق مقياس التوافق النفسي الاجتماعي، ومقياس التوافق المدرسي على أفراد العينة، لم نلاحظ أي اختلاف بين درجات الذكور والإناث في كلا المقياسين.

قائمــة المراجــع

1. المراجع باللغة العربية:

1. أبو شهبة، هناء (2003) **الصحة النفسية للطفل**، دار الفكر العربي، القاهرة.
2. أحمد، سهير كامل (1999) **الصحة النفسية والتوافق**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.
3. إسماعيل، أحمد السيد محمد (1995) **مشكلات الطفل السلوكية وأساليب معاملة الوالدين**، ط.2، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.
4. البدري، فوزية الحاج علي (2008) **التربية بين الأصالة والمعاصرة** ، ط.1، دار الثقافة، عمان.
5. البرعصي، فوزية عبد العالي (2006) **الندوة المغاربية واقع وآفاق**، ط.1، الأمانة العامة لمجلس الشورى المغاربي، الجزائر.
6. الجبالي، حمزة (2005**) النمو النفسي والعاطفي والاجتماعي عند الأطفال**، ط.1، دار صفاء، عمان.
7. الجسماني، عبد العلي (1994) **سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقهما الأساسية**، ط.1، الدار العربية للعلوم، بيروت.
8. الحسن، إحسان محمد (2005) **علم الاجتماع الاقتصادي**، ط.1، دار وائل للنشر، عمان.
9. الحسن، إحسان محمد (2008) **علم اجتماع المرأة دراسة تحليلية عن دور المرأة في المجتمع المعاصر**، ط.1، دار وائل للنشر، عمان.
10. الخشاب، مصطفى (1985) **دراسات في الاجتماع العائلي**، دار النهضة العربية، بيروت.
11. الخولي، سناء (1984) **الأسرة والحياة العائلية**، دار النهضة العربية، بيروت.
12. الداهري، صالح حسن (1999) **علم النفس العام** ، دار الكندي للنشر.
13. الرشدان، عبد ا زاهي (2005) **التربية و التنشئة الاجتماعية**، ط.1، دار وائل، عمان.

14. الزعبي، محمد بلال و الطلافحة، عباس (2006) **النظام الإحصـائي *SPSS***، ط. 3، دار وائل، عمان.

15. السبيعي، عدنان (1989) **من أجل أطفالنا**، مؤسسة الرسالة، بيروت.

16. السيد، فؤاد البهي (1974) **الأسـس النفسـية للنمـو مـن الطفولـة إلـى الشيخوخة**، ط.3، دار الفكر العربي، القاهرة.

17. الشربيني، زكريا وصادق، يسرية (1996) **تنشئة الطفل وسبل الوالدين فـي معاملته ومواجهة مشكلاته**، دار الفكر العربي، بيروت.

18. الشرقاوي، أنور محمد (1982) **التعلم و الشخصية**، المجلد 13، مجلة عالم الفكر

19. العبودي، رشيد حميد (2003) **التعلم والصحة النفسية**، دار الهدى، الجزائر.

20. العطية، فوزية (1983) **المرأة والتغير الاجتماعي في الوطن العربي**، مؤسسة الخليج للطباعة والنشر، الكويت.

21. العناني، حنان عبد الحميد (2000) **الطفل والأسـرة والمجتمـع**، ط.1، دار صفاء، عمان.

22. العواملة ، حابس ومزاهرة، أيمن (2003) **سيكولوجية الطفـل**، علـم نفـس النمو، ط.1، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان.

23. الفرخ، كاملة و تيم، عبد الجابر (1999) **الصحة النفسية للطفـل**، ط.1، دار صفاء، عمان.

24. القذافي، رمضان محمد (1998) **الصحة النفسية والتوافـق**، ط.3، المكتـب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

25. الكتاني، فاطمة المنتصر (2000) **الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية**، دار الشروق، عمان.

26. المليجي، عبد المنعم والمليجي، حلمي (1971) **النمـو النفسـي**، ط.5، دار النهضة العربية، بيروت.

27. الهابط، محمد السيد،(دون سنة) **التكيف والصـحة النفسـية**، ط.2، المكتـب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

28. الهنداوي، علي فالح (2007) **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، ط.6، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
29. بافون، عالية (1984) **الدراسات الاجتماعية عن المرأة في العـالم العربـي**، ط.1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.
30. بندق، وائل أنور (2004) **المرأة والطفـل وحقـوق الإنسـان**، دار الفكـر الجامعي، الإسكندرية.
31. بوغازي، الطاهر وآخرون (2004) **الأسرة والمدرسة ودورهما في تربيـة الطفل**، ط.1، دار قرطبة، وهران.
32. جابر، سامية محمد وآخـرون (2002) **الأسـرة والمجتمـع**، دار المعرفـة الجامعية، مصر.
33. حسن، محمود (1967) **الأسرة ومشكلاتها**، دار النهضة العربية، بيروت.
34. حيدر، فؤاد (1994) **علم النفس الاجتماعي، دراسات نظرية وتطبيقية**، ط.1، دار الفكر العربي، بيروت.
35. خليل، محمد محمد بيومي (2000) **سيكولوجية العلاقات الأسرية**، دار قبـاء، القاهرة.
36. رسام، أمال (1984) **الدراسات الاجتماعية عن المرأة في العـالم العربـي**، ط.1، اليونسكو، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.
37. رشوان، حسين عبد الحميد أحمد (1997) **الطفل دراسة في علـم الاجتمـاع النفسي**، ط.3المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية.
38. رشوان، حسين عبد الحميد أحمد (1998) **علـم اجتمـاع المـرأة**، المكتـب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
39. زهران، حامد عبد السلام (1997) **الصحة النفسية والعلاج النفسـي**، ط.3، عالم الكتب، القاهرة.
40. زهران، حامد عبد السلام (1982) **علم النفس النمو الطفولـة والمراهقـة**، ط.4، عالم الكتب، القاهرة.

41. زيان، سعيد (2007) **مدخل إلى علـم نفـس النمـو**، ديـوان المطبوعـات الجامعية، الجزائر.

42. سليم، مريم وآخرون (2004) **المرأة العربية بـين ثقـل الواقـع وتطلعـات التحرر**، ط.2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

43. سليمان، فتحية حسن (1979) **تربية الطفل بين الماضي والحاضر**، القاهرة.

44. شاذلي، عبد الحميد محمد (2001) **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**، المكتبة الجامعية، الإسكندرية.

45. شبشوب، أحمد (1991) **علوم التربية**، الدار التونسية للنشر، تونس.

46. شرادي، نادية (2006) **التكيف المدرسي للطفل والمراهق على ضوء التنظيم العقلي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

47. شند، سميرة (2000) **الاضطرابات العصابية لـدى المـرأة العاملـة**، ط.1، زهراء الشرق، القاهرة.

48. صالح، أحمد وآخرون (2003**) الصحة النفسية وعلم الـنفس الاجتمـاعي والتربية الصحية**، شركة الجمهورية الحديثة، بدون بلد النشر.

49. عبد الرحيم، طلعت حسن (1982) "صراع الدور لدى الأم العاملة وأثره على التوافق الشخصي والاجتماعي لأبنائها"، **بحوث معاصرة في علم الـنفس**،ج.1، العين، الإمارات العربية المتحدة.

50. عبد الفتاح، كاميليا ابراهيم (1984) **سيكولوجية المرأة العاملة**، دار النهضة العربية، بيروت.

51. عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد (1990) **الصحة النفسية والتفوق المدرسي**، دار النهضة العربية، بيروت.

52. عتيقة، نجوى علي، (1995) **حقوق الطفل في القانون الدولي**، دار المستقبل، القاهرة.

53. عزام، هنري (2004) **المرأة العربية بين ثقل الواقع وتطلعات التحرر**، ط.2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

54. عشوي، مصطفى (1999) **مدخل إلى علم الـنفس**، ديـوان المطبوعـات الجامعية، الجزائر.
55. عطية، نوال محمد (2001) **علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي**، ط.1، دار القاهرة، للكتاب، القاهرة.
56. عيسوي، عبد الرحمن (1998) **النمو النفسي ومشاكل الطفولة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
57. عيسوي، عبد الرحمن (2004) **سيكولوجية النساء**، ط.1، منشورات الحلبي الحقوقية، الإسكندرية.
58. غيات، بوفلجة (2004) **الأسرة والمدرسة ودورهما في تربية الطفـل**، ط.1، دار قرطبة، وهران.
59. فهمي، محمد سيد (2004) **المشاركة الاجتماعية والسياسية للمرأة في العالم الثالث**، المكتب الجامعي الحديث، الإمارات العربية المتحدة.
60. فهمي، مصطفى (1967)، **الصحة النفسية في الأسرة والمدرسة والمجتمع**، ط.2، دار الثقافة، القاهرة.
61. فيتينو، بيكيلي (2001) ترجمة: منار فاضل وفا، **التحول الاجتماعي والمرأة الإفريقية**، ط.1، دار الأمين، القاهرة.
62. كركوش، فتيحة (2008) **سيكولوجية طفل ما قبل المدرسة، نمو ، مشكلات، مناهج وواقع**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
63. كفافي، علاء الدين (1998) **رعاية نمو الطفل**، دار قباء، القاهرة.
64. معوض، خليل ميخائيل (1994) **سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة**، ط.3، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.
65. مكاري، نبيلة ميخائيل وآخرون (2003) **الصـحة النفسـية وعلـم الـنفس الاجتماعي والتربية الصحية**، شركة الجمهورية الحديثة، بدون بلد النشر.
66. هاشمي، أحمد (2004) **الأسرة والطفولة**، ط.1، دار قرطبة، وهران.
67. هاشمي، أحمد (2004) **علاقة الأنماط السلوكية للطفـل بالأنمـاط التربويـة الأسرية**، دار قرطبة، وهران.

68. هنا، عطية محمود (1986)، **اختبار الشخصية للأطفال، كراسة التعليمـات،** ط.1، دار القلم للنشر و التوزيع، الكويت.

2. المجلات والمقالات:

69. المزغني، رضا (2008) " الظروف والعوامل والمؤثرات المؤدية لانحـراف الأطفال " الندوة العلمية: **الأطفال والانحراف**، مركـز الدراسـات والبحـوث، الجزائر.
70. بوفينيتش، مايرا و كينغ، إيليزابيت (2007) " مبادئ الاقتصاد الذكي" **مجلـة التمويل والتنمية**، العدد 02 ، مركز الأهرام للترجمة والنشر، مصر.
71. راجح، عزت أحمد (1988) **مجلة الثقافة النفسية**، العدد 33، المجلد التاسع.
72. فخرو، منيرة (1997) "المرأة العربية في الخليج" **مجلة العربي**، العدد 460، بيروت.

3. الرسائل الجامعية:

73. آدم، محمد سلامة (1980) **صراع الدور لدى المرأة العاملة، دراسة نفسـية واجتماعية لتصور المرأة العاملة لدورها الاجتماعي في ضوء بعـض سـمات الشخصية**، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.
74. الرعيني، عبده صالح (2004) **المشكلات النفسية الاجتماعية لـلأم اليمنيـة العاملة**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، قسم علم النفس وعلـوم التربيـة والأرطوفونيا، الجزائر.
75. بن عويشة، زوبيدة (1988) **أثر عمـل الزوجـة الأم فـي بنـاء الأسـرة الجزائرية**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، معهد علم الاجتماع، الجزائر.

76. بوزكرية، يمونة (1983) **الوضعية الاجتماعية والاقتصادية للمرأة العاملة في المنشأة الصناعية الجزائرية**، رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة، معهد العلوم الاجتماعية، الجزائر.

77. تابليت، نور الدين (2008) **المرأة بين العمل خارج البيت والتنشئة الاجتماعية للأبناء**، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه دولة، معهد علم الاجتماع، الجزائر.

78. شنوف، شريفة (2001) **العمل المهني للمرأة وتأثيره على العلاقة الزوجية**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، معهد علم الاجتماع، الجزائر.

79. صديق، فضيلة (2001) **القيم التربوية في شعر الطفولة بالجزائر**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة تلمسان.

80. قنديل، بثينة أمين (1964)، **دراسة مقارنة بين أبناء الأمهات المشتغلات و غير المشتغلات من حيث بعض نواحي شخصيتهن**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

81. وازي، طاوس (2006) **التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته باتجاهات المراهق نحو الدراسة**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، الجزائر.

4. القواميس:

82. الجوهري، عبد الهادي (1998) **قاموس علم الاجتماع**، ط.3، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة.

83. طه، فرج عبد القادر و آخرون (د.ت)، **معجم علم النفس و التحليل النفسي**، ط.1. دار النهضة العربية، بيروت.

5. المراجع باللغة الأجنبية:

84. Adler, Alferd (1935), **The education of children**, London, Allenand Unwin.

85. Annuaire d'Afrique du nord "**Document sur l'Algérie pour la réalisation des tâches économiques et sociales de la révolution démocratique et populaire**".

86. ASLAWI, Leila (1995) " Misogynie du pouvoir et violence intégriste, un même combat contre les femmes "**Femmes de méditerranée**", sous la direction de Andrée Dore – Audibert et Sophie Bessis, Karthala, Paris.

87. Baldwin, James Mark (1915), **Mental development in the child and the race, Methods and Processes**, New York, Macmillan.

88. Beauvalet- Boutouyrie, Scarlett (2003) **les femmes à l'époque moderne (*XVI*e – *XVIII* e siècle)**, édition Belin, paris.

89. Benatia, Farouk (1970) **Le travail féminin en Algérie** SNED, Alger.

90. Collection statistique (2007) " Enquête emploi auprès des ménages -2006- " Office national des statistique, Alger.

91. Freud, Sigmund (1943), **A general introduction to psychoanalysis**, Gardent city N.Y; Gardent City Pub.

92. Gdalia, Janine (1995) "Du pouvoir et des femmes, de Dieu et des hommes dans le Judaïsme " **Femmes de méditerranée**", sous la direction de Andrée Dore – Audibert et Sophie Bessis, Karthala, Paris.

93. Hadj Ali, Djamel Eddine (2005) " Célibat féminin instruction et activité en Algérie " **Changements familiaux changements sociaux**, 2eme partie, collection le lien N° 03, publication de faculté des sciences humaines et sociales, Université d'Alger.

94. Hoffman, Working Mothers (1974): **An Evaluation Review of the consequences for Wife, husband and Child**, Jossez Bass INC Pub. San Francisco.

95. Lamchichi, Abderrahmane (1995) " Statut des femmes dans le discours coranique et la thématique islamique" **Femmes de méditerranée**", sous la direction de Andrée Dore – Audibert et Sophie Bessis, Karthala, Paris.

96. Lazarus, S.R. (1976) **Patterns of adjustement**, third edition, international student editor Me Graw Hill Kogakurha, L.T.D.

97. Leif, j. Juif, p. (1971) **Psychologie et éducation**, Fernand Nathan, Paris.

98. Rogers, Carl.R (1961), **Le développement de la personne**, édition Dunod, Paris.

99. 74. Shaffer, L.F. & Shoben, E.G, **The psychology of adjustment**, New York, Houghton Miffin, 1956.

100. Taibi, Mohamed (2005) " **Statut féminin et situation de femmes en Algérie aujourd'hui " Changements familiaux changements sociaux**, 2eme partie, collection le lien N° 03, publication de faculté des sciences humaines et sociales, Université d'Alger.

101. Vendevelde, Hélène (1980) **Femmes Algérienne à travers la condition féminine dans la constantinois depuis l'indépendance**, O.P.U. Alger.

6.المقالات باللغة الأجنبية:

102. Ben Hassine, Anissa (2005) " le travail de femme (diplômée) en Tunisie" **Cahiers du Cread N° 74.**

103. Benmouffok, K (2006) " L'évolution de l'emploi en Algérie, quelles tendances ?" Global Policy Network.

104. Chérifati- Merabtine, Doria (2005) " Femmes cadre entre sphère professionnelle et familiale: le coût d'une articulation " **cahiers du Cread N° 74.**

105. Debray, Rousine (1986) " **Equilibre psychosomatique de l'âge scolaire** " in E.M.C.**Psychiatrie**

7. القواميس باللغة الأجنبية:

106. Roland, Doran et Françoise Parot (1991) **Dictionnaire de psychologie** P.U.F. Paris.

8. عناوين شبكة الانترنيت :

107. http:// www. Institut–arabe. org.
108. http:// www.vb.6lal.com.
109. http:// www.arabic.cri.cn.
104. http:// www.annabaa.org.(شبكة النبأ المعلوماتية)

الملاحــق

1. نتائـج *SPSS*:

الملحق رقم (01): اختبار التجانس '(*Test d'échantillons indépendants*):

	اختبار Levene	
	القيمة الفائية	**مستوى الدلالة**
التوافق النفسي	0.001	0.977
التوافق الاجتماعي	6.805	0.010
التوافق النفسي الاجتماعي	2.603	0.108
التوافق المدرسي	0.208	0.649

الملحق رقم (02): التوزيع التكراري لوضعية أمهات أفراد العينة حسب نوع العمل الممارس و مجال الثقة 95%.

		مجال الثقة عند مستوى 95% للمتوسط		الأدنى	الأقصى
		النهاية الصغرى	النهاية الكبرى		
التوافق النفسي	عاملة مهنية	25.240	32.994	8.00	42.00
	موظفة	31.722	34.126	22.00	42.00
	ماكثة بالبيت	30.742	32.889	16.00	45.00
	أعمال حرة/مهن حرة	31.689	36.935	25.00	42.00
	المجموع	31.378	32.918	8.00	45.00
التوافق الاجتماعي	عاملة مهنية	33.235	38.646	26.00	45.00
	موظفة	35.068	36.901	26.00	43.00
	ماكثة بالبيت	35.029	37.028	22.00	46.00
	أعمال حرة/مهن حرة	35.239	39.760	28.00	44.00
	المجموع	35.480	36.766	22.00	46.00

التوافق النفسي الاجتماعي	عاملة مهنية	61.970	71.088	48.00	82.00
	موظفة	67.006	70.387	54.00	83.00
	ماكثة بالبيت	66.194	69.708	47.00	88.00
	أعمال حرة/مهن حرة	66.013	76.361	50.00	86.00
	المجموع	67.165	69.497	47.00	88.00
التوافق المدرسي	عاملة مهنية	22.880	27.001	15.00	30.00
	موظفة	25.184	27.057	9.00	31.00
	ماكثة بالبيت	25.710	26.969	16.00	32.00
	أعمال حرة/مهن حرة	23.742	27.882	18.00	31.00
	المجموع	25.618	26.599	9.00	32.00

الملحق رقم (03): اختبار تجانس المتغيرات. (*Test d'homogénéité des variances*)

	Test de Levene	درجات الحرية1	درجات الحرية 2	مستوى الدلالة
التوافق النفسي	0.590	3	198	0.622
التوافق الاجتماعي	2.807	3	198	0.041
التوافق النفسي الاجتماعي	1.531	3	198	0.208
التوافق المدرسي	0.207	3	198	0.892

الملحق رقم (04): المقارنة المتعددة بين التوافق و نوع العمل.

المتغير التابع	نوع العمل (I) المتغير المستقل	نوع العمل (J) المتغير الرائز	الفرق بين المتوسطات (J - I)	الخطأ المعياري	الدلالة
التوافق النفسي	عاملة مهنية	موظفة	**- 3.8066***	1.485	0.011
		ماكثة بالبيت	- 2.6979	1.430	0.061
		أعمال حرة	**- 5.1949***	1.902	0.007
	موظفة	عاملة مهنية	- 3.8066	1.485	0.011
		ماكثة بالبيت	1.1087	0.861	0.199
		أعمال حرة	- 1.3883	1.522	0.363
	ماكثة بالبيت	عاملة مهنية	2.6779	1.430	0.061
		موظفة	- 1.1087	0.681	0.199
		أعمال حرة	- 2.4970	1.468	0.090
	أعمال حرة	عاملة مهنية	**5.1949***	1.902	0.007
		موظفة	1.3883	1.522	0.363
		ماكثة بالبيت	2.4970	1.0864	0.090
التوافق الاجتماعي	عاملة مهنية	موظفة	- 4.367 E-02	1.265	0.973
		ماكثة بالبيت	- 8.7950 E-02	1.218	0.943
		أعمال حرة	- 1.5588	1.620	0.337
	موظفة	عاملة مهنية	4.367 E-02	1.265	0.973
		ماكثة بالبيت	- 4.4278 E-02	0.733	0.952
		أعمال حرة	- 1.5152	1.296	0.244
	ماكثة بالبيت	عاملة مهنية	8.795 E-02	1.218	0.943
		موظفة	4.428 E-02	0.733	0.952
		أعمال حرة	- 1.4709	1.250	0.241
	أعمال حرة	عاملة مهنية	1.5588	1.620	0.337
		موظفة	1.5152	1.296	0.244
		ماكثة بالبيت	1.4709	1.250	0.241

التوافق النفسي الاجتماعي	عاملة مهنية	موظفة	-2.1676	2.286	0.344
		ماكثة بالبيت	-1.4220	2.201	0.519
		أعمال حرة	-4.6581	2.928	0.113
	موظفة	عاملة مهنية	2.1676	2.286	0.344
		ماكثة بالبيت	0.7455	1.326	0.574
		أعمال حرة	-2.4905	2.343	0.289
	ماكثة بالبيت	عاملة مهنية	1.4220	2.201	0.519
		موظفة	-0.7455	1.326	0.574
		أعمال حرة	-3.2360	2.259	0.154
	أعمال حرة	عاملة مهنية	4.6581	2.928	0.113
		موظفة	2.4905	2.343	0.289
		ماكثة بالبيت	3.2360	2.259	0.154
التوافق المدرسي	عاملة مهنية	موظفة	-1.1800	0.963	0.222
		ماكثة بالبيت	-1.3986	0.927	0.133
		أعمال حرة	-0.8713	1.234	0.481
	موظفة	عاملة مهنية	-1.1800	0.963	0.222
		ماكثة بالبيت	-0.2186	0.558	0.696
		أعمال حرة	0.3087	0.987	0.755
	ماكثة بالبيت	عاملة مهنية	1.3986	0.927	0.133
		موظفة	0.2186	0.558	0.696
		أعمال حرة	0.5273	0.952	0.580
	أعمال حرة	عاملة مهنية	0.8713	1.234	0.481
		موظفة	-0.3087	0.987	0.755
		ماكثة بالبيت	-0.5273	0.952	0.580

الملحق رقم (05): اختبار التجانس '(*Test d'échantillons indépendants*):

	اختبار *Levene*	
	القيمة ***f***	**مستوى الدلالة (*Sig*)**
التوافق النفسي	0.001	0.977
التوافق الاجتماعي	6.805	0.010
التوافق النفسي الاجتماعي	2.603	0.108
التوافق المدرسي	0.208	0.649

الملحق رقم (06): التوزيع التكراري لوضعية أمهات أفراد العينة حسب نوع العمل الممارس و مجال الثقة 95 %.

		مجال الثقة عند مستوى 95% للمتوسط		الأدنى	الأقصى
		النهاية الصغرى	النهاية الكبرى		
التوافق النفسي	عاملة مهنية	25.240	32.994	8.00	42.00
	موظفة	31.722	34.126	22.00	42.00
	ماكثة بالبيت	30.742	32.889	16.00	45.00
	أعمال حرة/مهن حرة	31.689	36.935	25.00	42.00
	المجموع	31.378	32.918	8.00	45.00
التوافق الاجتماعي	عاملة مهنية	33.235	38.646	26.00	45.00
	موظفة	35.068	36.901	26.00	43.00
	ماكثة بالبيت	35.029	37.028	22.00	46.00
	أعمال حرة/مهن حرة	35.239	39.760	28.00	44.00
	المجموع	35.480	36.766	22.00	46.00
التوافق النفسي الاجتماعي	عاملة مهنية	61.970	71.088	48.00	82.00
	موظفة	67.006	70.387	54.00	83.00
	ماكثة بالبيت	66.194	69.708	47.00	88.00

86.00	50.00	76.361	66.013	أعمال حرة/مهن حرة	
88.00	47.00	69.497	67.165	المجموع	
30.00	15.00	27.001	22.880	عاملة مهنية	التوافق المدرسي
31.00	9.00	27.057	25.184	موظفة	
32.00	16.00	26.969	25.710	ماكثة بالبيت	
31.00	18.00	27.882	23.742	أعمال حرة/مهن حرة	
32.00	9.00	26.599	25.618	المجموع	

الملحق رقم (07): اختبار تجانس المتغيرات. *Test d'homogeneite des variances*

مستوى الدلالة	درجات الحرية 2	درجات الحرية1	Test de Levene	
0.622	198	3	0.590	التوافق النفسي
0.041	198	3	2.807	التوافق الاجتماعي
0.208	198	3	1.531	التوافق النفسي الاجتماعي
0.892	198	3	0.207	التوافق المدرسي

الملحق رقم (08): المقارنة المتعددة بين التوافق و نوع العمل.

المتغير التابع	نوع العمل (I) المتغير المستقل	نوع العمل (J) المتغير الرائز	الفرق بين المتوسطات (J - I)	الخطأ المعياري	الدلالة
التوافق النفسي	عاملة مهنية	موظفة	**- 3.8066 ***	1.485	0.011
		ماكثة بالبيت	2.6979 -	1.430	0.061
		أعمال حرة	**- 5.1949***	1.902	0.007
	موظفة	عاملة مهنية	3.8066 -	1.485	0.011
		ماكثة بالبيت	1.1087	0.861	0.199
		أعمال حرة	1.3883 -	1.522	0.363
	ماكثة بالبيت	عاملة مهنية	2.6779	1.430	0.061
		موظفة	1.1087 -	0.681	0.199
		أعمال حرة	2.4970 -	1.468	0.090
	أعمال حرة	عاملة مهنية	**5.1949***	1.902	0.007
		موظفة	1.3883	1.522	0.363
		ماكثة بالبيت	2.4970	1.0864	0.090
التوافق الاجتماعي	عاملة مهنية	موظفة	- 4.367 E-02	1.265	0.973
		ماكثة بالبيت	- 8.7950 E-02	1.218	0.943
		أعمال حرة	1.5588 -	1.620	0.337
	موظفة	عاملة مهنية	4.367 E-02	1.265	0.973
		ماكثة بالبيت	- 4.4278 E-02	0.733	0.952
		أعمال حرة	- 1.5152	1.296	0.244
	ماكثة بالبيت	عاملة مهنية	8.795 E-02	1.218	0.943
		موظفة	4.428 E-02	0.733	0.952
		أعمال حرة	- 1.4709	1.250	0.241
	أعمال حرة	عاملة مهنية	1.5588	1.620	0.337
		موظفة	1.5152	1.296	0.244
		ماكثة بالبيت	1.4709	1.250	0.241

التوافق النفسي الاجتماعي	عاملة مهنية	موظفة	-2.1676	2.286	0.344
		ماكثة بالبيت	-1.4220	2.201	0.519
		أعمال حرة	-4.6581	2.928	0.113
	موظفة	عاملة مهنية	2.1676	2.286	0.344
		ماكثة بالبيت	0.7455	1.326	0.574
		أعمال حرة	-2.4905	2.343	0.289
	ماكثة بالبيت	عاملة مهنية	1.4220	2.201	0.519
		موظفة	-0.7455	1.326	0.574
		أعمال حرة	-3.2360	2.259	0.154
	أعمال حرة	عاملة مهنية	4.6581	2.928	0.113
		موظفة	2.4905	2.343	0.289
		ماكثة بالبيت	3.2360	2.259	0.154
التوافق المدرسي	عاملة مهنية	موظفة	-1.1800	0.963	0.222
		ماكثة بالبيت	-1.3986	0.927	0.133
		أعمال حرة	-0.8713	1.234	0.481
	موظفة	عاملة مهنية	-1.1800	0.963	0.222
		ماكثة بالبيت	-0.2186	0.558	0.696
		أعمال حرة	0.3087	0.987	0.755
	ماكثة بالبيت	عاملة مهنية	1.3986	0.927	0.133
		موظفة	0.2186	0.558	0.696
		أعمال حرة	0.5273	0.952	0.580
	أعمال حرة	عاملة مهنية	0.8713	1.234	0.481
		موظفة	-0.3087	0.987	0.755
		ماكثة بالبيت	-0.5273	0.952	0.580

الملحق رقم (09): اختبار التجانس *Test d'échantillons indépendants*

	اختبار ليفن *Test de Levene*	
	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التوافق النفسي	3.882	0.052
التوافق الاجتماعي	5.612	0.020
التوافق النفسي الاجتماعي	4.607	0.034
التوافق المدرسي	1.651	0.202

الملحق رقم (10): اختبار التجانس للعينات المستقلة الخاص بأبناء الأمهات العاملات. ***Test d'échantillons indépendant***

		اختبار "ت" لتساوي المتوسطات *Test t*		
		الخطأ المعياري	مجال الثقة عند 95%	
			الأعلى	الأدنى
التوافق النفسي	فرضية تساوي المتغيرات	1.15	1.65-	2.90
	فرضية عدم تساوي المتغيرات	1.16	1.69-	2.94
التوافق الاجتماعي	فرضية تساوي المتغيرات	0.80	2.76-	0.45
	فرضية عدم تساوي المتغيرات	0.81	2.77-	0.46
التوافق النفسي الاجتماعي	فرضية تساوي المتغيرات	1.57	3.67-	2.56
	فرضية عدم تساوي المتغيرات	1.58	3.70-	2.59
التوافق المدرسي	فرضية تساوي المتغيرات	0.73	1.56-	1.35
	فرضية عدم تساوي المتغيرات	0.74	1.58-	1.37

الملحق رقم 11 : مقياس التوافق النفسي الاجتماعي للأطفال.

2. مقياس التوافق النفسي الاجتماعي للأطفال:

عزيزي التلميذ، عزيز التلميذة، نتقدم إليكم بذه الأسئلة كونكم ا رحلة الابتدائية، نرجو منكم الإجابة على كل سؤال، و أن لا تترك أي سؤال دون إجابة، ضع علامة (X) ا كان الذي تراه مناسبا لإجابتك، و شكرا.

بيانات أولية:

*** ا نس: ذكـ ـر أنثـ ـى**
*** السـ ـن:**
*** هل أمك موظفة (تعمل خارج البيت)؟. نعم لا**
*** ما هو عملها؟. ....**
*** ضع العلامة (x) ا كان ا ناسب إجابتك:**

	القسم الأول						موع التوافق النفسي	القسم الثا						موع التوافق الاجتماعي	موع التوافق النفسي الاجتماعي
	أ	ب	ج	د	ه	و		أ	ب	ج	د	ه	و		
الدرجة															
ا قابل															

القسم الأول (أ):

	نعم	لا
1. هل تستطيع أن تلعب لوحدك إذا د أحدا يلعب معه؟		
2. هل تشعر برغبة البكاء لأقل سبب؟		
3. هل تستطيع الكلام أمام الزملاء الفصل؟		
4. هل تتأ إذا و لك أحد على شيء عملته؟		
5. هل تاج إ مساعدة من أحد لتأكل؟		
6. هل يساعدك أحد لبس ملابسك؟		
7. هل تمك ا اجات البسيطة كث ا؟		
8. عندما تلعب تستمر اللعب ح نايته؟		

القسم الأول (ب):

	نعم	لا
1. هل تعمل أشياء تسعد الأطفال زملائك؟		
2. هل يضايقك الأطفال زملائك؟		
3. هل عدد أصحابك أقل من عدد أصحاب غ ك؟		
4. هل معظم الأطفال أشطر منك؟		
5. هل يقول عنك أهلك أنك شاطر؟		
6. هل تستطيع عمل الأشياء ال يعملها غ ك من الأطفال؟		
7. هل يقول الناس أن غ ك أحسن منك؟		
8. هل بك معظم الأطفال؟		

القسم الأول (ج):

نعم	لا

1. هل يتركك أهلك لشراء بعض ا اجات لوحدك؟
2. هل تقضي اللعب وقتا قص ا جدا؟
3. هل تزور أماكن جديدة كث ا؟
4. هل نعك أهلك من اللعب مع الأطفال الآخرين؟
5. هل يسمح لك أهلك بأن تلعب الألعاب ال بها؟
6. هل تعاقب على أشياء كث ة تفعلها؟
7. هل تقوم بأكثر الأعمال ال بها لوحدك؟
8. هل ك أهلك على البقاء ا ل كث ا؟

القسم الأول (د):

نعم	لا

1. هل ترغب أن يكون لك أصدقاء كثر؟
2. هل تشعر بأن الناس لا بونك؟
3. هل ب الذهاب إ ا درسة؟
4. هل بك الأطفال ا درسة؟
5. هل تشعر أنك وحيد و لو كنت مع الأطفال؟
6. هل تشعر أنك كب و قوي مثل معظم الأطفال؟
7. هل أهلك أحسن من أهل الأطفال الآخرين؟
8. هل الأطفال الآخرين مرتاحون بيوتم أحسن منك؟

القسم الأول (ه):

1. هل يوجد ناس مؤذيـ لدرجة أنك تكرههم؟
2. هل اف كث ا؟
3. هل يضايقك أكثر الأطفال؟
4. هل تتضايق عندما يكون الناس مؤذيـ ؟
5. هل يقول الكث من الأطفال أشياء تضايقك؟
6. هل اول الأطفال أن يغشوك عادة؟
7. هل تشعر عادة با ضايقة لدرجة أنك لا تعرف ما تفعله؟
8. هل تفضل أن تتفرج على غ ك بدلا من أن تلعب معهم؟

نعم	لا

القسم الأول (و):

1. هل تقضم أظافرك عادة؟
2. هل من الصعب عليك أن تذهب إ السرير فردك لتنام بالليل؟
3. هل تبكي كث ا؟
4. هل تصاب باا د بسهولة؟
5. هل تشعر بالتعب عادة حـ عندما تقوم من النوم؟
6. ها أنت مريض أكثر الوقت؟
7. هل توجعك عيناك عادة؟
8. هل تستيقظ من النوم بسبب الأحلام ا زعجة؟

نعم	لا

القسم الثا (أ):

	نعم	لا
1. هل تطيع أهلك حـ و لو كانوا على خطأ؟		
2. هل يصح أن يتشاجر الأطفال مع الكبار الذين لا يعاملونم معاملة حسنة؟		
3. هل تطيع أهلك حـ ولو نصحك أصحابك بألا تتم بم؟		
4. هل تغش إذ ضمنت أن أحد لا يراك؟		
5. هل تأخذ لنفسك الأشياء الـ ـدها؟		
6. هل من الضروري أن يكون الأطفال مؤذيـ مع من لا ـبونم من الناس؟		
7. هل تشعر بأن من الضروري أن تشكر كل من يساعدك؟		
8. هل من الصواب أن تبكي إذا تستطع أن تعمل ما تريده؟		

القسم الثا (ب):

	نعم	لا
1. هل تتكلم مع الأطفال ا ـدد ا ـدرسة؟		
2. هل من الصعب عليك أن تتكلم مع الناس الغرباء؟		
3. هل تفرح مع الأطفال الذين يقومون بأعمال أحسن ا تقوم با؟		
4. هل يغضبك أن ـنعك الناس من القيام ا تريده؟		
5. هل تضرب الأطفال أثناء اللعب بعض الأحيان؟		
6. هل تلعب مع الأطفال الآخرين حـ ولو كنت لا تريد؟		
7. هل تساعد الأطفال الآخرين ا ـدرسة؟		
8. هل من الصعب عليك أن تكون عادلا لعبك؟		

القسم الثا (ج):

	نعم	لا
1. هل الناس مؤذي لك لدرجة أنك لازم تبقى مؤذي م؟		
2. هل تضايق الناس ح يعاملوك معاملة حسنة؟		
3. هل توجد أشياء مزعجة ا درسة لدرجة أنك اول غشهم؟		
4. هل يضايقك أحد البيت ح أنك تغضب عادة؟		
5. هل بعض الناس ظا ون لدرجة أنك اول غشهم؟		
6. هل يتشاجر الأطفال معك كث ا؟		
7. هل اول أن تدفع الأطفال الآخرين أو يفهم؟		
8. هل تقول للأطفال الآخرين إنك لن تفعل ما يطلبونه منك؟		

القسم الثا (د):

	نعم	لا
1. هل أهلك على حق عندما ونك على أن تطيع أوامرهم؟		
2. هل ب أن تعيش مع عائلة أخرى غ عائلتك؟		
3. هل يعتقد أهلك أنك طيب مثلهم؟		
4. هل أهلك طيبون معك دائما؟		
5. هل يوجد أهلك أحدا لا بك؟		
6. هل تظن أن أهلك يعتقدون أنك لطيف معهم؟		
7. هل تشعر بأن أهلك لا بونك؟		
8. هل تظن أن أهلك يعتقدون أنك شاطر؟		

القسم الثا (ه):

السؤال	نعم	لا
1. هل تساعد الأطفال الآخرين ا درسة؟		
2. هل من الصعب عليك أن ب الأطفال ا درسة؟		
3. هل بعض ا درس لا بون الأطفال الذين ا درسة؟		
4. هل يقول الأطفال أنك طيب معهم؟		
5. هل تفضل عدم الذهاب إ ا درسة؟		
6. هل يوجد الكث من ا ؤذي ا درسة؟		
7. هل يطلب منك الأطفال ا درسة أن تلعب معهم؟		
8. هل يقول الأطفال الآخرون أن لعبك مؤذي؟		

القسم الثا (و):

السؤال	نعم	لا
1. هل يوجد أماكن يلة بالقرب من م لك تلعب فيها؟		
2. هل بك ج انك؟		
3. هل ج انك أناس غ طيبون؟		
4. هل تنبسط من قضاء بعض الوقت مع ا ان؟		
5. هل يوجد ج ان مؤذي ؟		
6. هل يطلبك الأطفال الآخرين لتلعب بيوتم؟		
7. هل يوجد أطفال مؤذي ب أطفال ج انك؟		
8. هل تبتعد عن بيوت ا ان عندما يطلبون منك أن تبتعد؟		

الملحق رقم 12 : مقياس التوافق المدرسي:

ضع علامة (X) ا كان ا ناسب لإجابتك:

	نعم	لا
1. هل غالبا ما تنظر من النافذة أو إ الصورة ا وجودة على ا دران أثناء الدرس ؟		
2. هل أخذ منك الأستاذ أشياء تلعب با أثناء الدرس أو طلب منك عدم اللعب با؟		
3. هل يكون عملك عادة منظما؟		
4. هل اول غالبا الإجابة على الأسئلة ال يوجهها لك ا علم؟		
5. هل تتحدث غالبا مع التلميذ ا اور لك أثناء الدرس؟		
6. هل تقوم حيانا بقضاء بعض الأشغال والأعمال للمعلم؟		
7. هل تتعب حينما لس دة طويلة مكان واحد؟		
8. هل يسهل عليك قراءة ما تكتب؟		
9. هل كتبك مازلت جديدة؟		
10. هل تصل متأخرا إ الدرس؟		
11. هل تكون غالب الأحيان هادئا القسم؟		
12. إذا وجه ا علم سؤالا للتلاميذ هل غالبا ما ترفع يدك للإجابة؟		
13. هل تفقد أحيانا الانتباه أثناء الدرس؟		
14. هل ضر معك أدواتك ا درسية اللازمة دائما؟		
15. هل غالبا ما يعاتبك ا علم؟		
16. هل تؤدي ا طلوب منك دائما الوقت اللازم؟		
17. هل اشتركت ا شاجرة مع زملائك ا درسة؟		
18. هل أسقطت أشياء على الأرض عمدا أثناء الدرس؟		
19. هل غالبا ما توجه انتباهك للمعلم أثناء شرحه للدرس؟		

20. هل تذهب إ ا درسة مع رفقائك؟
21. هل سبق وأن وجهت أسئلة إ ا علم؟
22. هل كنك الاستمرار أداء رين وجهه لك ا علم دة طويلة؟
23. هل عادة تكون معك كل الكتب والأدوات اللازمة الدرس؟
24. هل تترك ما تقوم به من عمل دون أن تنتهي منه أحيانا؟
25. هل غالبا ما تؤدي عملك معتمدا على نفسك؟
26. هل سبق لك وأن حاولت دفع أحد زملائك عمدا داخل القسم أو خارجه؟
27. إذا تستطع القيام بالعمل ا طلوب منك هل تطلب ا ساعدة من ا علم؟
28. هل غلبا ما تستأذن عندما تريد مغادرة القسم؟
29. هل تقوم بالعمل ا طلوب منك بكل فرح وسرور؟
30. هل لك رد فعل عندما يو ك ا علم أو يستهزئ بك؟
31. هل ترفع صوتك أحيانا بالإجابة على السؤال قبل أن يأذن لك الأستاذ؟
32. هل تضحك أحيانا القسم؟
33. هل تستش ا علم إذا احتجت مساعدته؟
34. هل تطلب الإذن من ا علم قبل تركك مكانك؟